UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

CÉSAR AUGUSTO IBAÑEZ

A REALIZAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO PARA HAITIANOS: UM ESTUDO DAS CONDIÇÕES EM QUE ELE SE EFETIVA EM UM MUNICÍPIO PARANAENSE

CURITIBA

2020

CÉSAR AUGUSTO IBAÑEZ

A REALIZAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO PARA HAITIANOS: UM ESTUDO DAS CONDIÇÕES EM QUE ELE SE EFETIVA EM UM MUNICÍPIO PARANAENSE

Tese apresentada ao curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Prof. Dra. Monica Ribeiro da Silva.

CURITIBA

2020

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de
Bibliotecas/UFPR-Biblioteca do Campus Rebouças
Maria Teresa Alves Gonzati, CRB 9/1584

Ibañez, César Augusto.
A realização do direito à educação para haitianos : um estudo das condições em que ele se efetiva em um município paranaense / César Augusto Ibañez. – Curitiba, 2020.
216 f.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná. Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.
Orientadora: Profª Drª Monica Ribeiro da Silva

1. Educação e Estado. 2. Migrantes internos – Paraná. 3. Haitianos – Brasil. 4. Direitos Humanos na educação. 5. Educação – Paraná. I. Título. II. Universidade Federal do Paraná.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO - 40001016001P0

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da tese de Doutorado de **CESAR AUGUSTO IBANEZ** intitulada: **A REALIZAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO PARA HAITIANOS: UM ESTUDO DAS CONDIÇÕES EM QUE ELE SE EFETIVA EM UM MUNICÍPIO PARANAENSE**, sob orientação da Profa. Dra. MONICA RIBEIRO DA SILVA, que após terem inquirido o aluno e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de doutor está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 22 de Maio de 2020.

Assinatura Eletrônica
06/06/2020 12:15:11.0
MONICA RIBEIRO DA SILVA
Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica
27/05/2020 17:10:03.0
FABIANE LOPES DE OLIVEIRA
Avaliador Externo (PONTIFICA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica
03/06/2020 10:31:32.0
ANA LORENA DE OLIVEIRA BRUEL
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica
28/05/2020 13:51:59.0
VALÉRIA FLORIANO MACHADO
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica
05/06/2020 09:25:13.0
LUCAS BARBOSA PELISSARI
Avaliador Externo (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARANÁ - IFPR)

Dedico este trabalho para quem essa conquista deve fazer mais diferença, minha querida mãe. Ela que, por toda sua doação e apoio, mesmo que implícito, terá sempre de mim um reconhecimento e uma gratidão eterna.

E pensando no que representa estes estudos, em termos de propósito, dedico este trabalho aos que sofrem por serem considerados “refugos humanos”, “inúteis para o mundo”, os “demitidos da vida”, os “esfarrapados do mundo”, os “condenados da terra”, e para toda vida que ainda hoje não é passível de ser enlutada, porque lhe falta que reconheçam a dignidade de sua existência.

AGRADECIMENTOS

À Professora Mônica, pela orientação, incentivo e confiança. Pelo seu carinho, seu acolhimento e palavras amigas nos momentos difíceis. Por toda sua influência boa e muito construtiva, que marcará para sempre minha vida.

Aos professores membros da banca de defesa, Adriana Dragone, Ana Lorena, Fabiane Oliveira, Lucas Pelissari, e Valéria Floriano, pela leitura criteriosa e excelentes contribuições ao trabalho. Assim como, a todos os professores do PPGE que contribuíram para a minha formação. Em especial, um agradecimento ao professor Paulo Vinicius Baptista da Silva, por ter me aberto as portas para que eu pudesse iniciar esses estudos nesse programa de doutorado. Muito grato pela confiança e incentivos tão essenciais, naqueles momentos em que eu começava a trilhar essa caminhada.

Aos amigos e amigas de curso, Aline Sonobe, Ehrick Eduardo Martins Melzer, Camila Regina Rostirola, Jokasta Pires Vieira Ferraz, Karina Falavinha, Márcia Barbosa Soczek, Mariana Peleje Viana, Mariana Ferreira Bayer, e Rafael dos Santos Pereira, pela amizade, companheirismo e colaboração na realização deste trabalho.

Aos funcionários do Programa de Pós-graduação em Educação, pela ajuda na execução deste trabalho.

Aos diretores das escolas onde trabalho, Rosa Maria Tanios Yatsu, Nelson de Jesus Lopes, aos vice-diretores Gilmauri Enio da Costa e Lucídio de Jesus Júnior, ao comandante Major Juarez Saldanha Machado, ao subcomandante Tenente Ademar Vieira Neto, às pedagogas Ivana Zorobeth Cavazzana Fassoni, Christiane Hiera de Sousa, Márcia Otaviano Oliveira, e Juliana Oliveira da Silva, por todo apoio e compreensão que tiveram para comigo, nesse período em que me dividia entre o trabalho e o doutorado.

A todos os haitianos, professores, do ensino regular e dos projetos de ensino de português para estrangeiros, diretores e pedagogas, e assistentes sociais entrevistados, e aos funcionários destas instituições, por toda boa vontade que me receberam e me ajudaram nessa pesquisa.

A todos meus familiares e pessoas queridas próximas de mim, minha mãe Isabel, minhas irmãs Sandra e Maria Helena, minha sobrinha Ana Cláudia e família, e as grandes amigas Mari Fusioka, Cleo da Rocha, e Elisangela Polidoro, que de certa forma, contribuíram ou também receberam os impactos, do tempo desprendido e das decisões que tive de tomar, para me dedicar a esses estudos. Muito grato pelo apoio e incentivo, explícito ou implícito, recebido de todas vocês.

Ao Cosmos, a tudo que é sagrado, pela inteligência, entendimento e energia propiciada a mim, para que eu pudesse realizar esse trabalho.

Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda.

Paulo Freire

RESUMO

O presente trabalho trata de uma pesquisa desenvolvida em um município paranaense, acerca da realização do direito à educação para haitianos. Teve como objetivo investigar as condições em que é ofertada a educação para esses migrantes. O problema que norteou a investigação partiu da seguinte questão: em que condições o Estado brasileiro cumpre o que há no ordenamento jurídico nacional e internacional, sobretudo nos preceitos enfocados como direitos humanos de migrantes, no que se refere ao seu dever de garantir o direito à educação para essa população? A metodologia empregada caracteriza-se como pesquisa amostral qualitativa, considerando a saturação de possibilidades novas de descobertas no contexto pesquisado. Isto é, quando elementos novos não são mais depreensíveis dentro do universo de observação. Na fundamentação teórica debateu-se acerca dos direitos humanos, na intenção de se compreender suas violações, e as implicações para que o direito à educação – entendido como um dos direitos humanos – possa ser realizado aos migrantes estrangeiros. Em termos de revisão de literatura, buscou-se contrastar esse trabalho com outros que também versam sobre o direito à educação para os haitianos, assim como, expandiu-se o olhar, observando a questão migratória, numa perspectiva mais macro. Realizou-se uma breve apresentação do Haiti, e abordou-se o contexto de sobrevivência dessa população caribenha, aqui no Brasil, e seus impactos em nossa sociedade. Na pesquisa de campo, entrevistou-se haitianos, professores, diretoras e pedagogas, no município pesquisado. Obteve-se dados escolares desses alunos, assim como os Projetos Político-Pedagógicos de duas escolas pesquisadas. Analisou-se essas entrevistas e dados obtidos comparando-os com a Recomendação nº 13 do Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (PIDESC), no que tange às suas quatro dimensões do direito à educação: disponibilidade, acessibilidade, aceitabilidade e adaptabilidade. Assim como, contrastando-os com outros documentos nacionais e internacionais, que tratam dos direitos humanos, dos migrantes e do direito à educação. Concluiu-se, a partir de toda a análise realizada – à luz das quatro caraterísticas do direito à educação, observadas na Recomendação nº 13, e do dever do Estado de respeitar, proteger e levar a efeito cada uma dessas quatro dimensões, - que são significativamente insatisfatórias as ações estatais para que se possa dizer que foi respeitada a dignidade de quem tem a educação por direito fundamental.

Palavras-chave: Direito à educação. Haitianos. Migrantes. Direitos humanos. Políticas educacionais.

ABSTRACT

The present work is a research developed in a city in the state of Paraná, regarding the fulfillment of the right to education for Haitians. It aimed to investigate the conditions in which education is offered to these migrants, considering the four dimensions of the right to education: availability, accessibility, acceptability, and adaptability. The problem that guided the investigation was on what conditions does the Brazilian State comply with what is in the national and international legal system, especially in the precepts focused on the human rights of migrants, regarding their duty to guarantee the right to education for this population. The methodology used was qualitative sampling research, considering the saturation of new possibilities of discoveries in the researched context. That means, when the gathering of new elements is no longer possible within the universe of observation. In the theoretical basis, human rights were debated to understand their violations, and the implications in order for the right to education – understood as one of the human rights – to be assured for foreign migrants. In the literature review, we tried to contrast this work with others that also deal with the right to education for Haitians, as well as, we expanded our look, observing the migratory issue from a macro perspective. A brief presentation of Haiti was made, addressing the context of survival of this Caribbean population here in Brazil and its impacts on our society. In the field research, Haitians, teachers, principals, and pedagogues were interviewed in the city surveyed. School data of these students were obtained, as well as the political-pedagogic projects of two schools surveyed. These interviews and data obtained were analyzed by comparing them with the General Comment (Art. 13): The Right to Education, by the International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights (ICESCR), regarding its four dimensions of the right to education: availability, accessibility, acceptability, and adaptability. Further, we contrasted them with other national and international documents, which deal with human rights, migrants and the right to education. It was concluded, from all this analysis carried out - in the light of the four characteristics of the right to education, observed in the General Comment No. 13, and the State's duty to respect, protect and carry out each of these four dimensions, - that the State actions were significantly unsatisfactory so it can be said that the dignity of those who have education as a fundamental right was respected.

Keywords: Right to education. Haitians. Migrants. Human rights. Educational policies.

LISTA DE SIGLAS

ABMP - Associação Brasileira de Magistrados, Promotores de Justiça e Defensores Públicos da Infância e da Juventude

ACNUR - Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados

CELEM - Centro de Letras Estrangeiras Modernas

CELIN - Centro de Línguas e Interculturalidade da UFPR

CRAS - Centro de Referência da Assistência Social

ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

ONU - Organização das Nações Unidas

PIDESC - Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais

PPP - Projeto Político Pedagógico

SEED - Secretaria de Estado da Educação do Paraná

SIS - Síntese de Indicadores Sociais

UFPR - Universidade Federal do Paraná

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

LISTA DE QUADROS

LISTA DE FIGURAS

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

Parece que um homem
que não é nada além de um homem
perdeu as exatas qualidades
que tornam possível aos outros
tratá-lo como semelhante.
Hannah Arendt

Quando estávamos entrevistando uma assistente social acerca das condições socioeconômicas dos migrantes haitianos, já para esta pesquisa, ouvimos dela a seguinte indagação: "Pesquisar sobre o pobre brasileiro ninguém quer, né?". Este seu questionamento – que porventura possa também estar povoando o entendimento do leitor – é muito rico, pois nos leva a uma série de reflexões. Por que deveríamos pesquisar o pobre brasileiro, primeiro do que o pobre haitiano? Por que, estudar o pobre haitiano, significaria excluir da nossa vista, o pobre brasileiro? Talvez a síntese destas reflexões seria: por que deve haver uma hierarquia, em termos de importância, entre esses dois seres humanos, o brasileiro e o haitiano, sobretudo se em condição de vulnerabilidade análoga? Não estaria por trás desta fala da assistente social, mesmo que inconsciente ou de forma enviesada, uma xenofobia, uma antipatia, ou um tratar com reserva, própria do que o nacionalismo ufanista é capaz de nos produzir?

Sim, com certeza, poderíamos ter escolhido o pobre brasileiro para nossa pesquisa. Mas, então, "Por que você escolheu o haitiano?"

Quando pensamos em sujeitos em situação de vulnerabilidade social, que também poderíamos nos propor a investigar, vários públicos nos ocorre: migrantes, minorias étnicas, religiosas, povos indígenas, quilombolas, comunidades tradicionais, populações rurais, crianças que trabalham, crianças aliciadas pelo tráfico, crianças de rua, crianças com deficiência, crianças em conflito com a lei, indigentes, pessoas em situação de extrema pobreza, entre outros. Com certeza, qualquer um desses públicos é digno de estudo, haja vista a sua situação de vulnerabilidade em que se encontram. Basicamente, duas razões nos levaram a escolher o migrante haitiano como objeto de estudo. Nosso interesse em conhecer como é tratado o direito à educação para alguém que, possivelmente, não tenha nem sequer sua cidadania garantida. E por outro lado, a espécie de vulnerabilidade específica desses que são vítimas do deslocamento humano forçado. No caso dos haitianos, também identificados como "migrantes econômicos".

Ainda ecoando a assistente social em mim: “O haitiano não é brasileiro”; misturando-se com Hannah Arendt: “Parece que um homem, que não é nada além de um homem, perdeu as exatas qualidades que tornam possível aos outros tratá-lo como semelhante” (2012, p. 409); e somando-se com nosso fascínio por um dos elos mais frágeis da corrente social, os migrantes produzidos pelo deslocamento humano forçado; forma-se em nós, o nosso problema de pesquisa: em que condições o Estado brasileiro cumpre o que há no ordenamento jurídico nacional e internacional, sobretudo nos preceitos enfocados como direitos humanos de migrantes, no tocante ao seu dever de garantir o direito à educação para essa população? Quando dizemos Estado brasileiro aqui, estamos tratando mais especificamente de uma de suas unidades federativas, que o representa, ou seja, o estado paranaense. Na expressão cumprir, por sua vez, estamos pensando em termos de ações do Estado no sentido de respeitar, proteger e realizar o direito à educação. E o direito à educação, por seu turno, foi pensado aqui, no que diz respeito às suas quatro dimensões: disponibilidade, acessibilidade, aceitabilidade, e adaptabilidade (ONU, 1999).

Dentro do estado paranaense tornou-se o foco da nossa investigação um pequeno município da região norte, sob a jurisdição do Núcleo Regional de Londrina. A escolha do município se deveu a basicamente dois motivos: nossas primeiras sondagens do campo de pesquisa nos levaram a ele; e também pela sua facilidade de acesso pelo pesquisador. Como tratava-se de uma pesquisa qualitativa, era o suficiente para o nosso trabalho que o município possuísse um número significativo de estudantes haitianos. E a escolha da nacionalidade haitiana se deu em virtude de que era a origem estrangeira que predominava no município pesquisado. Além do que, a necessidade de realizarmos um corte, em termos de público a ser pesquisado. A decisão de omitir o nome do município, assim como, o nome dos entrevistados teve a intenção de, por um lado, não expor as pessoas entrevistadas ou pesquisadas, conforme compromisso de anonimato que assumimos com elas, e por outro lado, propiciar-lhes maior espontaneidade no momento das entrevistas. Os nossos vinte e dois anos de magistério na educação básica, por sua vez, somados ao que vimos lendo sobre os migrantes, faziam com que não tivéssemos uma boa expectativa do que poderíamos encontrar, em termos das condições de ensino para esses estudantes caribenhos. Essa nossa aposta pessimista do que encontraríamos na pesquisa de campo, gerou a seguinte hipótese para a pesquisa: a provável não observância da gestão pública, dos preceitos descritos na legislação brasileira e no ordenamento jurídico internacional, sobretudo acerca dos direitos humanos, dos migrantes e

do direito à educação, pode estar contribuindo para o aumento da taxa de exclusão ou de evasão escolar, do grupo social aqui pesquisado, assim como, para o seu baixo desempenho escolar.

Quando percorremos o núcleo regional de educação, secretaria municipal, escolas, projetos de ensino de português para estrangeiro, e até mesmo dois Centros de Referência da Assistência Social (CRAS), tínhamos um propósito. Assim como, quando entrevistamos haitianos: estudantes, pai de estudante, e trabalhadores; da mesma forma, quando conversamos com a secretária de educação municipal, diretoras, professoras, pedagogas, e até mesmo assistentes sociais, nossa intenção não era outra, se não, encontrar resposta para o objetivo da nossa pesquisa: investigar as condições em que está sendo ofertada a educação para os haitianos, considerando as quatro dimensões do direito à educação: disponibilidade, acessibilidade, aceitabilidade, e adaptabilidade.

Para se investigar essas condições de ensino, adotamos como estratégia três objetivos específicos: verificar a implicação da não observância de orientações presentes nas convenções internacionais e nos documentos nacionais, acerca dos direitos humanos, dos migrantes e do direito à educação, no grupo social alvo da pesquisa; reconhecer necessidades específicas das populações migrantes estrangeiras, dada a sua situação ou condição de migrante, seu idioma, sua origem afrodescendente, etc., que podem estar afetando seu aprendizado; averiguar a possível distância entre o que é definido no texto das políticas públicas, em análise nesse estudo, e o que efetivamente ocorre na prática, no momento de sua implementação.

Aprofundando-nos um pouco mais acerca do nosso problema de pesquisa, ao tratarmos da obrigação estatal de cumprir o direito à educação, temos em mente a Recomendação n° 13 do Comitê de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais da ONU (DESC), de 1999. Trata-se de uma interpretação e esclarecimento do Artigo 13 do Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, realizado em 1966 (ONU, 1966). Neste documento é que encontramos o dever do ente estatal de respeitar, proteger e realizar o direito à educação. Detalhando um pouco mais, essa Recomendação significa que o Estado tem o dever de não tomar medidas que obstaculizem o acesso a esse direito. Da mesma forma, deve estar vigilante às medidas tomadas por terceiros que ameacem a realização desse direito. Assim como, tem a obrigação de adotar medidas que facilitem ou promovam o acesso a esse

direito, buscando inclusive, prover as pessoas de condições básicas necessárias para que possam desfrutar plenamente desse direito.

Isto implica dizer que o Estado, em relação ao direito à educação, deve agir numa determinada direção, mas, por outro lado, abster-se de outras ações. Ou seja, deve agir para promover a educação, mas também, deve se abster de medidas restritivas, de tratamentos discriminatórios ou excludentes, que impeçam ou dificultem a realização deste direito. Deve tratar os desiguais de maneira diferente, a fim de garantir que os mais desfavorecidos, ou em situação de vulnerabilidade, tenham acesso a esse direito. O que significa dizer, criar as condições efetivas para dele desfrutar. Da mesma forma, deve proteger esse direito, o que significa não permitir ou possibilitar que as pessoas sejam tratadas de forma marginalizada ou preterida, com limitação ou preferência, com desprezo ou rechaço, com discriminação ou preconceito.

Em linhas gerais, podemos dizer que esta pesquisa buscou abordar a questão da realização do direito à educação, num contexto de hostilidade a esse direito, quando se trata de garanti-lo ao estudante migrante. Diz respeito às situações submetidas à ausência, à insuficiência, ou à inadequação das políticas públicas, que resultam em exclusão, evasão, ou baixo rendimento escolar.

Cabe ressaltar que, quando usarmos no texto a expressão migrante, subentende-se que é o migrante estrangeiro. Normalmente é assim que ele aparece nos documentos nacionais e internacionais. Tal decisão também se deve ao fato de não termos clareza sobre qual tipo de status migratório está inserido o indivíduo: imigrante, refugiado, asilado, apátrida, ou outro. Em dados momentos optamos também por não adotar apenas o termo "migrante", e sim "migrante estrangeiro", no intuito de não confundir o leitor acerca do deslocamento realizado pelos nacionais, dentro do próprio país. No manual do site da ONU, encontramos as seguintes definições:

> A palavra '**migrante'** costuma ser utilizada para designar aquele que se desloca dentro de seu próprio país e também pode ser usada para falar dos deslocamentos internacionais; o termo **'imigrante'** se refere em específico à pessoa que vem de um outro país, enquanto "emigrante" é quem deixa seu país de origem para viver em outro – ou seja, o imigrante é considerado um emigrante para seu país de origem e vice-versa. **Refugiada** é a pessoa que foi forçada a deixar seu país de origem e requer "proteção internacional" devido a fundado temor de perseguição e risco de violência caso volte para casa. Isso inclui pessoas que são forçadas a fugir de territórios em guerra; **Apátridas** são as pessoas que não são titulares de nenhuma nacionalidade e também não são consideradas nacionais de nenhum Estado; O **asilo político** é concedido a pessoas que não podem retornar ao seu Estado de origem em razão de perseguição injustificada. No entanto, difere do refúgio porque sua

> concessão a um determinado indivíduo por este ou aquele Estado é de ordem estritamente política e não há um procedimento ou requisito definido para tal (ONU, 2019, p. 10, grifos no original).

No capítulo II abordamos esta questão migratória de forma mais focada, onde buscamos aprofundar mais nessas conceituações, e explicitar melhor o status de migração dos haitianos aqui para o Brasil.

Os vestígios, as pistas que exerceram uma grande força de atração e motivação sobre nós, e conduziram o rumo dessa pesquisa, estão assentados nas demandas dos sujeitos. Por conseguinte, seu foco não se centrou nas políticas públicas em si, mas principalmente em quais são as políticas que emergem, ou deveriam emergir, quando da necessidade, ou não cumprimento da realização do direito à educação, para os sujeitos em situação de vulnerabilidade, objetos desta investigação.

Devido à situação de vulnerabilidade do migrante estrangeiro, muitas vezes ele também é definido como pertencente a um grupo minoritário. O conceito de minorias, apesar de inadequado – haja vista o fato de que, por exemplo, tanto os afrodescendentes como as mulheres, são maioria – serve-nos aqui como premissa para refletirmos a respeito. Neste sentido, tenderíamos a pensar que não compensa estudar a população migrante, justamente pela sua condição de minoria. Pois, estudar a maioria, sim, seria o relevante. Todavia, é fundamental identificar, compreender e trazer à luz, posturas de superioridade, discriminação e insensibilidade para com esses grupos, quer seja por parte do indivíduo, da sociedade ou do ente estatal. É nesse sentido que este trabalho ganha relevância, visto que, elucidar ou rever o nosso olhar confortável de estabelecidos, frente à insegurança dos *outsiders*[1] (conforme a concepção de Norbert Elias), é uma premência que diz respeito à maioria. Interessa-nos observar o que ocorre com os grupos sociais mais precários, o tipo de tratamento dispensado a eles, que nega sua dignidade, e qual seria o capaz de garanti-la. Pois, essa sua condição de vulnerabilidade funciona como um espelho, a refletir e a nos revelar a intensidade do nosso nível de sensibilidade e de humanização, ou a falta delas.

Refletida do pensamento de David Sanchez Rubio (2014), nossa análise parte do fato que nas tramas sociais as relações podem assumir duas formas distintas. Correspondendo, por um lado, a quem domina, como sendo os opressores, grupos majoritários (mesmo quando em minoria), e aos grupos oprimidos ou submissos, tidos como minoritários (mesmo quando em maioria). E por outro lado, uma relação mais horizontal, de respeito mútuo, desierarquizada.

---

[1] Referência à obra Estabelecidos e outsiders desse autor, Norbert Elias

Isto é, na primeira lógica, temos a elite dominante com uma postura antidialógica, hierarquizante, exploradora, e que trata a população oprimida com descaso e desdém. Na segunda dinâmica, temos uma relação mais de igual para igual, na qual sua horizontalidade indicaria uma relação de respeito mútuo à dignidade do outro, independentemente do seu status ou da posição social. Nessa lógica mais democrática e humanista, prima-se pela emancipação e libertação do sujeito, pelo reconhecimento do valor do outro, dentro de uma reciprocidade equitativa.

Admitir a importância dos indivíduos que se encontram em situação de vulnerabilidade social, significa reconhecer a dignidade da existência daquela vida, mesmo em condição de minoria. Como aponta Judith Butler (2017), fundamentalmente, o primeiro passo é reconhecer a obrigação de se considerar uma vida viva, pois, do contrário, ela será perdida. Em outros termos, para que uma vida seja passível de lamentação, possa vir a ser sentida a sua falta, ser enlutada, urge reconhecer a dignidade de sua existência.

Lamentavelmente, como observa Robert Castel (2015), a invisibilidade dessas pessoas decorre do fato delas não terem utilidade, financeiramente falando. São consideradas inúteis para o mundo, aquilo que é excedente. Vivemos o paradoxo de uma sociedade de trabalhadores sem trabalho, como aponta Arendt (2012), ou, como diria Zygmunt Bauman (2005), trata-se do refugo humano, aquilo que deve ser escondido ou negado, por ser sombrio ou vergonhoso ao restante da “humanidade”.

Paulo Freire (1980), por sua vez, ao abordar a situação concreta que gera a exclusão social, assinala que das razões que alimentam o falso amor, a falsa caridade, praticada por quem detém o poder, decorre a mão estendida dos “demitidos da vida”, dos “esfarrapados do mundo”, dos “condenados da terra”.

Neste contexto, como Costas Douzinas (2009) e Rubio (2014) nos chamam a atenção, há que se observar o que normalmente é considerado como humanidade. Tem-se que ela é constituída pelo ocidente, composto pelo homem branco, heterossexual, cristão, e proprietário. Desta forma, não caberia reconhecer os direitos humanos para a população feminina, negra, homossexual, pagã, trabalhadora, indígena, camponesa, de prisioneiros, de refugiados, pois eles não compõem a “humanidade”. Ao analisar a origem de como foi pensada a humanidade, Arendt esclarece o que aconteceu para que o refugiado acabe se tornando à margem dela. "[A humanidade] concebida durante tanto tempo à imagem de uma família de nações, havia alcançado o estágio em que a pessoa expulsa de uma dessas

comunidades rigidamente organizadas e fechadas via-se expulsa de toda a família das nações" (ARENDT, 2012, p. 399 e 400).

Tal realidade somente reforça a necessidade de se lutar pela ampliação e garantia dos direitos fundamentais. Todavia, o fato de o Estado também ser arena, e também exercer violência, justamente é o que tensiona, mais ainda, a luta pelos direitos humanos. O paradoxo nisto tudo reside na constatação de que, como diria Castel (2015), uma sociedade coesa só é possível se houver uma proteção social, desenvolvida por este próprio Estado. Ou seja, todo o enfrentamento deve ser feito com o propósito de transformar o Estado, daquele que pratica violências contra os direitos humanos, em quem os defenda e os promova.

Partindo do entendimento acima, a necessidade de se pesquisar o direito à educação aos migrantes estrangeiros nos sobreveio, principalmente, pela compreensão que nos foi brotando, ao tomar conhecimento mais profundo, acerca da parcela de responsabilidade dos Estados na crise migratória atual. Quando conseguimos nos despir das vestes da palavra "refugiados", e entendê-la como deslocamentos humanos forçados, passamos a ter mais clareza da crise humanitária que esses andarilhos revelam. Como nos apontam os autores referenciados aqui, a perplexidade gerada pelo fluxo migratório involuntário, também revela os limites da nossa noção de cidadania, a insuficiência do amparo legal acerca dos direitos humanos. Se, por um lado, tal situação evidencia as debilidades das sociedades, sobretudo as de direitos e democráticas, por outro, o seu reconhecimento nos propicia a oportunidade de construirmos um mundo mais justo.

Numa palestra proferida em um fórum sobre direitos humanos promovido por um sindicato de trabalhadores em educação superior do Paraná[2], a psicóloga Adriane Ribas Vieira, mestre em Sociologia pelo Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE), baseando-se na dissertação de mestrado de Joana Coelho (2016), observava o equívoco que cometemos em pensar que o problema da guerra, da fome, da crise migratória, é dos outros. Isto ocorre, observa Vieira, porque não temos a capacidade de perceber o quanto o estrangeiro, o outro, fala muito sobre nós, enquanto gênero humano.Coelho (2016) destaca que a forma como os meios de comunicação e os Estados-Nação transmitem a imagem dos refugiados, sempre nas fronteiras e silenciados, passam a ideia de que eles são desprovidos de palavras e de autoridade, para reivindicarem os seus direitos. Tal realidade evidencia a necessidade de uma

2 I Fórum de Direitos Humanos do Sindiedutec Sindicato: Raça, etnicidade, gênero e sexualidades. Palestra "Migrantes, refugiados e apátridas". Transmitida de Portugal, via Skype, em 21out. 2017.

abordagem mais humanista da questão, isto é, um momento de se estabelecer pontes, e não de se construir muros, como observa Vieira (2017). É fundamental que o refugiado seja tratado com dignidade no país de acolhimento, para que possa ser inserido no "mundo dos humanos", e volte a ser um sujeito social ativo, como era no país de origem. (COELHO, 2016: p. 18 e 19)

Uma preocupação mais humanista aos refugiados significaria atentarmos para como são tratados os seus corpos. Quando vemos os corpos afogados nas águas mediterrâneas, ou famintos em fronteiras não solidárias de arames farpados, torna-se inevitável lembrarmo-nos da definição de corpos abjetos de Judith Butler: "relaciona-se a todo tipo de corpos cujas vidas não são consideradas 'vidas' e cuja materialidade é entendida como 'não importante'" (PRINS; MEIJER, 2002).

A advogada Emellin de Oliveira, doutoranda em Direito da Universidade Nova de Lisboa, que atua como advogada em casos de migrantes e refugiados na Europa e pesquisa a área do direito imigratório, também critica as autoridades governamentais, por entenderem este problema dos refugiados como exclusivo da Europa. No programa de *podcast* "Salvo Melhor Juízo" (18/09/2017), gravado em Portugal, Oliveira contestou aqueles que defendem que somente a Europa deveria fazer mais pelos refugiados. Ela observou que a União Europeia é formada por 27 Estados membros (já excluindo o Reino Unido), todavia, há 196 países no mundo inteiro, que são signatários da Convenção de Genebra. Portanto, cada país deveria verificar o que é capaz de fazer para solucionar o problema da crise migratória atual, "e não todo mundo cruzar os braços, olhar para a televisão, e dizer, a Europa, o que está fazendo?".

Fato é que acompanhamos com uma certa perplexidade, na sociedade atual, um retrocesso em relação aos direitos fundamentais de todo indivíduo, tomado consciência e tornado público desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos, após as barbáries da Segunda Guerra. Embora saibamos que o processo civilizatório, no decorrer da história da humanidade, não acontece de forma contínua e progressiva, causa-nos espanto observar que, visões e atitudes com um altíssimo grau de preconceito, discriminação, e desrespeito aos mais básicos direitos da pessoa humana, voltaram à luz do dia, sem o menor pudor. Concepções medievais que há muito se considerava sepultadas, renascem num período tão curto de tempo, e com uma intensidade de força tal, suficiente para deixar a todos os que estão conscientes dela, preocupados com suas consequências.

Lamentavelmente, podemos constatar que também na sociedade brasileira, valores, posturas ou concepções, tais como: a xenofobia, etnocentrismo, racismo, intolerância religiosa, homofobia, misoginia, rejeição ao Estado de bem-estar social, aversão às políticas de ação afirmativa ou compensatórias, aporofobia, endeusamento do mercado, fascínio pelo capitalismo, culto à meritocracia, demonização da política, desprezo pela democracia, escárnio com os direitos humanos, descaso com o politicamente correto, censura à manifestação artística e de pensamento, patrulhamento ou vigilância à liberdade de ensino, perseguição medieval aos intelectuais, entre outros, constituem a prática e o discurso que atraem os eleitores para as lideranças políticas.

Infelizmente, imbuída com esta série de valores equivocados, é que a sociedade brasileira passou a recepcionar em seu solo, nos últimos anos, a chegada dos sírios, haitianos, venezuelanos (não índios e índios da etnia Warao), dentre outras nacionalidades. Ou seja, o problema do deslocamento humano forçado, que até então víamos como sendo dos outros, chega até nossa porta. Revisitando o que citamos de Rubio, ninguém pode se eximir de culpa, quando se trata da responsabilidade de buscar solução para esse problema humanitário.

Portanto, pensando em termos de realidade brasileira, temos a seguinte situação. Segundo dados oficiais do Ministério da Justiça e Segurança Pública, de 2010 até 2016, cerca de 100 mil pessoas, de 82 nacionalidades distintas, pediram refúgio para o Brasil. Desse total, 11% na faixa etária de 0 a 17 anos, ou seja, em idade escolar.

Wagner Oliveira (2017b), pesquisador da FGV, já pensando em imigrantes como um todo, afirma que o Brasil possui cerca de 700 mil indivíduos, sendo o país que possui a maior população de refugiados sírios na América Latina, em torno de 3000. Em Roraima, o governo estima que 30 mil venezuelanos entraram no estado, desde 2016[3]. O país chegou a receber cerca de 80 mil haitianos, e atualmente ainda vivem por aqui em torno de 70 mil[4].Numa visita a cidade de Pacaraima, em Roraima[5], O chefe de Operações Globais da ACNUR, George Okoth Obbo, observou que "existem muitos desafios para serem analisados, como por exemplo, abrigos, comida e saúde. Dois dos mais importantes são educação para as crianças e proteção particularmente para mulheres" (OBBO apud BRANDÃO, 2017). O especialista da FGV, Wagner Oliveira (2017b), também aponta outros entraves encontrados pelos migrantes

3 Ver: https://g1.globo.com/rr/roraima/noticia/abrigo-de-venezuelanos-passa-por-reforma-em-boa-vista.ghtml
4 Ver: https://br.boell.org/pt-br/2017/07/31/presenca-haitiana-ajudou-transformar-o-debate-sobre-migracoes-no-brasil
5 Ver: https://g1.globo.com/rr/roraima/noticia/abrigo-para-venezuelanos-na-fronteira-com-rr-atinge-87-da-lotacao-em-cinco-dias-de-atividades.ghtml

em solo brasileiro, em termos educacionais, como “a dificuldade para revalidação e reconhecimento de diplomas obtidos no exterior. Gargalos também são observados na obtenção de vistos e a consequente inserção no mercado de trabalho, uma vez que a falta de integração das bases de dados sobre migração no país, dificulta a agilização destes processos. Tal situação impede uma “maior articulação da Política Migratória Brasileira, em especial da Política de Migração Laboral” (OLIVEIRA, 2017b).

Como já comentamos aqui, se por um lado, a presença de migrantes, sobretudo, venezuelanos e haitianos, representa um problema para as autoridades, por outro, pode propiciar o amadurecimento da sociedade brasileira. Pois, sua presença contribui para promover e enriquecer o debate sobre a crise migratória, assim como, revelar na sociedade brasileira, deficiências e dificuldades em lidar com o outro, com o diferente, em reconhecer seus direitos, oriundas no decorrer do processo civilizatório.

É evidente a dificuldade tanto da sociedade, como dos poderes públicos constituídos, de lidarem ou de reconhecerem os direitos dos refugiados ou migrantes, que aqui chegam no momento atual. Não obstante, não se pode esquecer o fato de que o Brasil foi constituído basicamente de imigrantes, somando-se aos indígenas que aqui já habitavam, e aos negros, trazidos para cá numa condição deplorável. Portanto, nesse momento em que o discurso xenófobo ganha força, o desafio que se apresenta para o Brasil é conseguir “agir de forma coerente no âmbito global, nacional e local com o discurso humanitário que em geral apresenta em conferências internacionais” (DELFIM, 2017, p. 01). Ou que apresentava até 2018: uma tradição diplomática pacifista, conciliadora e acolhedora.

Após essa breve reflexão acerca da relevância destes nossos estudos, apresentaremos alguns aspectos, que cremos, ajudarão a entender como a pesquisa foi pensada. O nosso recorte temporal, principalmente em termos de legislação brasileira, foi a partir da Constituição Federal de 1988, e no ordenamento jurídico internacional, a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948.

Além da Constituição de 1988 (CRFB/1988), também serviram de referência ou de análise para esses nossos estudos, os demais documentos nacionais: Lei 9394/1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996); a Lei 8069/1990, chamada de Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990); a Lei 13005/2014, que é o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014); Lei 13445/2017, de Migração (BRASIL, 2017); e o

Plano estadual de políticas públicas para promoção e defesa dos direitos dos refugiados, migrantes e apátridas do Paraná (PARANÁ, 2018); entre outros documentos.

Em termos de documentos internacionais, além da Declaração de 1948 mencionada, também foram objeto de análise: o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (PIDESC) (ONU, 1966); a Recomendação nº 13 do Comitê DESC (ONU, 1999); a Declaração de Nova York para os Refugiados e Migrantes (ONU, 2016); o Pacto Mundial para Migração Segura, Ordenada e Regular (ONU, 2018); e a Convenção da UNESCO relativa à luta contra as discriminações na esfera do ensino (UNESCO, 1960); entre outros documentos.

Na pesquisa de campo buscamos realizar entrevistas com departamentos, organizações, e indivíduos, pertencentes ou relacionados ao grupo social, objeto desta pesquisa, com a finalidade de investigar se as políticas públicas são implementadas, se chegam efetivamente, e em que condições, ao seu público-alvo. Como já dissemos aqui, secretarias, escolas, CRAS, projetos, Pastoral do Migrante, foram visitados por nós.

Por tratar-se de uma pesquisa amostral qualitativa, não foi pretensão esgotar todas as possibilidades de pesquisa com os sujeitos passíveis de serem investigados dentro do universo abordado. Uma vez que, nesta natureza de pesquisa, encerra-se as buscas quando se identifica que novas incursões não trarão elementos novos para a pesquisa, dentro do campo de observação.

Quanto ao público-alvo objeto desta pesquisa, isto é, os haitianos, a pesquisa se deu da seguinte forma. A princípio, tínhamos a intenção de entrevistar cerca de 3 pessoas em cada etapa da educação básica, totalizando cerca de 12 respondentes. Assim como, pretendíamos dar voz também aos responsáveis por crianças ou jovens dentro ou fora da escola. Todavia, dada à realidade que encontramos no campo de pesquisa, um público predominantemente adulto, resultou em que as entrevistas se efetivaram da seguinte forma. Entrevistamos 12 educandos do ensino médio, um pai de uma aluna que frequenta creche, 12 educandos que frequentavam aula de português para estrangeiro, e 3 trabalhadores haitianos.

O contato com esses haitianos para a entrevista foi realizado por meio de escolas públicas e de projetos de ensino de português aos estrangeiros. Realizamos também entrevistas, de maneira formal, seguindo um roteiro de perguntas, com uma diretora auxiliar, três professoras, uma pedagoga, e com quatro assistentes sociais.

O contraste dos documentos, tratados, convenções, informações escolares, e depoimentos das entrevistas, entre si, teve a finalidade, sobretudo, de investigar o objetivo da nossa pesquisa. Ou seja, verificar em que condições está sendo realizado o direito à educação aos migrantes haitianos, no município em que estão inseridos.

A tese está assim organizada. No capítulo 1 demos dois enfoques distintos para abordarmos o direito à educação. Na primeira parte desta seção, buscamos refletir acerca dos direitos humanos, suas violações, objetivando tornar consciente o leitor que uma das populações submetidas a essas violações, é justamente a de migrantes, tendo o em mente que o direito à educação é um dos direitos humanos. No segundo momento deste primeiro capítulo, buscamos analisar documentos nacionais e internacionais acerca do direito à educação, visando identificar os obstáculos para sua plena realização aqui no Brasil. No segundo capítulo também podemos distinguir dois momentos. Nesta seção, em que buscamos realizar uma revisão da literatura, na primeira parte abordamos dissertações, teses, e artigos que conversassem mais diretamente com nosso objeto de estudo: o direito à educação aos haitianos. E na segunda parte, buscamos conversar com publicações numa perspectiva mais ampla. Iniciamos tratando da questão migratória, passando pelo migrante, a história e cultura do Haiti, até chegarmos nas condições de vida, contexto e impactos da residência dos haitianos aqui no Brasil. Da mesma forma, o capítulo 3 também dividimos em duas partes. Num primeiro momento buscamos trazer as informações que auxiliassem o leitor a entender o contexto da pesquisa de campo, assim como, de que maneira foram elaborados os instrumentos da pesquisa. Já na segunda parte, analisamos os dados escolares dos haitianos, os PPPs das escolas, e as entrevistas realizadas. Em seguida, analisamos todos esses dados entre si, comparando-os junto a documentos nacionais e internacionais, que tratam dos direitos humanos, dos migrantes, e do direito à educação. Tal análise nos propiciou chegar a conclusão da tese, acerca das condições em que é realizada a educação para os haitianos. E por último, apresentamos um balanço geral de tudo o que foi suscitado por este trabalho, em termos de lacunas encontradas, problemas identificados, o que poderia ser corrigido, aperfeiçoado, adotado, em termos de educação para os migrantes; descrevendo essas impressões nas considerações finais.

Que este trabalho possa contribuir no sentido de propiciar voz aos grupos sociais em situação de vulnerabilidade, perante os meios institucionais e a sociedade como um todo. É fundamental trazer à luz populações como essas: migrantes haitianos, de menor prestígio

social, e invisibilizadas; para que sejam ouvidas em um de seus direitos humanos mais básicos, o de receber educação, e de qualidade.

1. OS DIREITOS HUMANOS, O DIREITO À EDUCAÇÃO, E OS MIGRANTES

A exigência que Auschwitz não se repita
é a primeira de todas para a educação.
De tal modo ela precede quaisquer outras
que creio não ser possível
nem necessário justificá-la.
Theodor Adorno

1.1 Pensar nos direitos humanos para se chegar no direito à educação dos migrantes

Antes de tratarmos especificamente a respeito dos direitos dos migrantes na perspectiva dos direitos humanos, convém justificarmos a relevância em si de abordarmos os direitos humanos junto ao nosso objeto de pesquisa.

Poderíamos começar essa discussão nos perguntando: por que nos dias atuais ainda se faz necessário justificar os direitos humanos? Quais argumentos falaciosos podem estar sendo utilizados para obscurecer a necessidade de reivindicá-los? E o que poderia manter vivo o entusiasmo para seguir lutando pela afirmação deles?

Todas essas questões evidentemente demandariam horas de discussões, todavia, cientes da complexidade que envolve o conceito de direitos humanos, e reconhecendo os limites deste trabalho, não temos a pretensão de fazer um levantamento histórico, tampouco de esgotar esse assunto. Pretendemos apenas refletir sobre alguns aspectos mais próprios da agenda atual, acerca das críticas que se fazem contra a relevância dos direitos humanos, buscando trazer argumentos que possam contrapor-se a elas. Obviamente que o nosso olhar aqui, em relação à leitura que se fazem acerca dos direitos humanos, tem como propósito nos servir de inspiração para perceber e identificar as demandas e os direitos mais próprios dos migrantes. Direitos humanos esses, que de alguma forma, possam interferir no direito à educação para essa população. Em outros termos, mesmo que aqui não se trate explicitamente acerca do direito à educação para os migrantes, as ideias dos autores estudados serviram de inspiração para outros momentos da pesquisa, como a elaboração do roteiro para as entrevistas.

Inegavelmente, percepções equivocadas acerca dos direitos humanos, tais como: a crença de que existam contextos em que eles seriam desnecessários; ou uma concepção preconceituosa sobre a sua origem; prejudicam o reconhecimento do quanto eles são

imprescindíveis, e, por outro lado, indicam mais ainda a importância dos esforços para trazê-los à luz.

Analisando um pouco mais detidamente esse tema, observamos que as questões relativas aos direitos humanos não se restringem geográfica ou economicamente pelo mundo. Não distinguem países ricos ou em desenvolvimento, "não diferenciam nacionalidade, etnia, gênero, idade, orientação sexual ou religião". Tanto na Uganda como nos Estados Unidos, "questões como a brutalidade policial, a autodeterminação e a discriminação com base na preferência sexual ou a condição de portador do HIV têm o mesmo peso" (POOLE et al, 2007, p. 318).

Desta forma, boa parte das críticas negativas dirigidas aos direitos humanos, por ignorarem os princípios da sua natureza e importância da sua abrangência, evidenciam-se como infundadas. Muitos defendem que eles são um produto europeu, ou que dependem de cada cultura, desta forma, somente poderiam ser aplicados regionalmente, uma vez que estariam socialmente localizados. Joaquin Herrera Flores (1989), citando Paulin Hountondji, contesta esse argumento:

> [...] hay que relativizar el dogma de que Europa sea el origen único de los derechos humanos, ya que es preciso diferenciar entre la idea e el concepto de ellos. 'Ciertamente Europa no invento los derechos humanos, como tampoco invento la idea de dignidad humana. Simplemente fue capaz de realizar sobre este tema – y ése fue su mérito – una investigación sistemática que adquirió la forma de una discusión progresiva abierta. (FLORES, 1989, p. 120)

Sustenta o autor que os direitos humanos não são criações subjetivas, no decorrer da história, "*mas bien constituyen la institucionalización del desarrollo incesante de las capacidades humanas, propiciando un entendimiento del ser humano con todas sus contradicciones y complejidades"* (FLORES, 1989, p. 126). Portanto, em vez de pensarmos nos direitos humanos apenas pelo enfoque de quem foi a população que os sistematizou, mais competentemente em declarações ou tratados, fosse mais produtivo enxergá-los como fruto do desenvolvimento de uma consciência global acerca das condições de exigência da dignidade humana, adquirida sobretudo em momentos de crise humanitária ou de barbárie. Interessante observar que os direitos humanos, na sua origem, "eram inalienáveis, irredutíveis de outros direitos ou leis, não se invocava nenhuma autoridade para estabelecê-los; o próprio Homem seria a sua origem e seu objetivo último" (ARENDT, 2012, p. 396).

Por outro lado, também existe a percepção equivocada de que em uma sociedade na qual os direitos civis básicos são respeitados, como direito a voto, liberdade de expressão,

igualdade formal de oportunidades, isto significaria dizer que não há injustiça social. A questão é que, nessa visão meritocrática, "os detentores desses direitos não são respeitados de maneira igual" (LUKES, 2006, p. 404). Existe algo de errado numa sociedade na qual os que "dormem debaixo das pontes têm os mesmos direitos dos que não dormem". Ou seja, num contexto assim, fica evidente que as leis, por si sós, não estão promovendo justiça social.

> Ainda que todos […] tenham direito a voto, os indigentes, os marginalizados e os excluídos não têm um poder igual de organizar e influenciar as decisões políticas, ou acesso igual a processos jurídicos, ou uma chance igual para articular e comunicar seus pontos de vista, ou uma representação igual na vida pública e institucional […], ou uma chance igual na corrida por qualificações, posições e ganhos (LUKES, 2006, p. 404).

A inocência está em acreditar na distribuição igualitária e com equidade para todas as pessoas. Portanto não se trata apenas de "saber como incluir mais pessoas nas normas existentes, mas sim considerar como as normas existentes atribuem reconhecimento de forma diferenciada" (BUTLER, 2017, p. 20).

Além da defesa equivocada contrária aos direitos humanos, a violação deles também é uma boa razão que atesta a necessidade de justificá-los. Não obstante o entendimento de que os direitos humanos teriam cumprido a "promessa do iluminismo de emancipação e autorrealização". O fato é que são ostentados como os aspectos mais ilustres "de nossa filosofia e jurisprudência e como a melhor prova das aspirações universais da nossa modernidade […]". Entretanto, "nossa época tem testemunhado mais violações de seus princípios do que qualquer uma das épocas anteriores e menos 'iluminadas'. O século XX é o século do massacre, do genocídio, da faxina étnica, a era do Holocausto" (DOUZINAS, 2009, p. 19-20).

Podemos evidenciar também a violação dos direitos humanos quando um indivíduo percebe que, se vier a cometer um crime, seria melhor considerada como ser humano. Isto é "Se um pequeno furto pode melhorar a sua posição legal, pelo menos temporariamente, podemos estar certos de que foi destituída dos direitos humanos" (ARENDT, 2012, p. 390).

Os direitos humanos foram concebidos tendo os governos como inimigos, uma defesa contra eles. Todavia, "as atrocidades do século XX e do atual chocam e chocaram alguns governos e políticos tanto quanto as pessoas comuns" (DOUZINAS, 2009, p. 130). As violações mais denunciadas pelos grupos em prol dos direitos humanos "incluem brutalidade policial incontestável, o tratamento a pessoas em busca de asilo, condições carcerárias e a

pena de morte, e explicam que essas e outras violações afetam 'desproporcionalmente as minorias raciais'" (DOUZINAS, 2009, p. 136).

Lamentavelmente, adentramos o século XXI e as violações permanecem. Ao se passar 70 anos após a adoção da Declaração Universal, os direitos humanos continuavam sendo violados diariamente em todo o mundo. Portanto, esforços contínuos para fortalecer a dignidade dos princípios e garantias defendidos naquele Documento, são sempre prementes. Assim como, faz-se necessário intensificar a "legitimidade e proteção daqueles que lutam para realizar esses direitos fundamentais, para que as violações desses direitos continuem a ser contestadas" (DEVINE, 2007, p. 325).

Nesse sentido, o olhar daqueles que buscam defender os direitos humanos volta-se, sobretudo, para os grupos em situação de vulnerabilidade social. Minorias sexuais, que estão relacionadas "com o conceito de orientação sexual: homossexualismo, bissexualismo e transexualismo", constantemente têm seus direitos infringidos. A violência sofrida por esses grupos vai desde a discriminação e intolerância, a proibição de casamento homoafetivo, até simplesmente o direito legal de existirem, pois em muitos países asiáticos, "o sexo homossexual é ilegal e pode resultar em prisão" (SOUTHARD, 2007, p. 358 e 359).

Direitos humanos também são negados àqueles que se sentem impedidos de agir por objeção de consciência. Tais violações acontecem naquelas situações em que uma pessoa se "recusa a prestar serviço militar com base na crença sincera de que a guerra é errada ou imoral" (SHERMAN, 2007, p. 365). Tomando como base o Artigo 18 da Declaração Universal dos Direitos Humanos, o direito à objeção de consciência é negado quando se impede a liberdade de pensamento, consciência e religião. Isso ocorre "naqueles países com serviço militar obrigatório que não oferecem outra alternativa civil ao serviço militar ou que impõem severas condições punitivas àqueles que busquem essa alternativa" (SHERMAN, 2007, p. 365).

Outro grupo vulnerável às violações de direitos humanos, sobretudo pelas autoridades estatais, são os prisioneiros, quer sejam presos comuns, políticos ou de guerras. As violações cometidas vão desde prisões arbitrárias, sentenças sem o devido processo legal, negação de *habeas corpus,* impedimento de fiscalização independente das condições de sua detenção e da carceragem, até a prática de maus-tratos, tortura, e pena de morte (POOLE, 2007, p. 372 e 373).

Apenas pelo fato de terem nascido mulheres, pessoas também sofrem violações de direitos humanos, específicas do sexo feminino. Podemos incluir aqui, "gravidez ou aborto forçados, a mutilação genital feminina, bem como delitos orientados sobretudo para as mulheres, como o estupro e a violência doméstica" (SOUTHARD, 2007, p. 369). No Afeganistão, controlado pelo Talibã, vários direitos fundamentais são negados, como a autonomia para ir e vir, o direito de frequentar escola, e o de trabalhar fora de casa (SOUTHARD, 2007, p. 370). Em várias fronteiras internacionais, mulheres e meninas são vítimas do tráfico internacional de pessoas. Muitas delas são recrutadas como "noivas por encomenda", e que acabam sendo aliciadas para a prostituição. Em outros casos, são atraídas para serem exploradas no turismo sexual, ou, quando não destinadas à finalidade sexual, são submetidas a condições desumanas de trabalho. (POOLE, 2007, p. 380 e 381).

Outro dos direitos humanos frequentemente não reconhecido é a autodeterminação dos povos, pelo seu temor de independência que causa nas autoridades estatais. O fato dos povos subjugados buscarem "total independência, autonomia ou a restauração de seus direitos sobre o território, vida cultural e recursos" pode ser explicado porque "a autodeterminação é a base do usufruto de todos os outros direitos humanos e liberdades fundamentais" (DEVINE, 2007, p. 327). Desta forma, os direitos específicos dos povos indígenas, tais como, de professarem sua religião, falarem sua língua, serem providos de instituições educacionais, dependem da autodeterminação e autonomia para que possam ser exercidos plenamente (WILKINSON, 2007, p.371).

Ainda no século XVI, em uma carta endereçada a Carlos V, imperador da Espanha, o missionário dominicano Bartolomé de las Casas, relatava a opressão sofrida pelos índios e a necessidade urgente de que fosse abolida a escravidão desses nativos. Nessa carta, Las Casas contesta o historiador real Ginés de Sepúlveda:

> Eles não são ignorantes, desumanos ou bestiais. Ao contrário, muito antes de ouvirem a palavra 'espanhol' tinham Estados adequadamente organizados, sabiamente governados por excelentes leis, religião e costumes. Cultivavam a amizade e, unidos em comunidade, viviam em cidades populosas nas quais administravam sabiamente os negócios tanto da paz quanto da guerra de forma justa e equitativa, governados verdadeiramente por leis que, em muitíssimos pontos, superavam as nossas (LAS CASAS, 2013, p. 141).

Da mesma forma, fica evidente o quanto são falaciosos os argumentos utilizados para violar a autodeterminação dos povos indígenas, quando observamos a diferença de tratamento dado pela Igreja para os povos não indígenas, também retratados na obra de Bartolomé.

> Portanto, visto que a Igreja não pune a descrença dos judeus mesmo que vivam em territórios da religião cristã, muito menos punirá idólatras [os índios] que habitam uma imensa porção da terra, de que não se ouvia falar dos séculos anteriores, que nunca foram súditos da Igreja nem seus membros, e que sequer sabiam do que é a Igreja. Pois, um argumento que vale para o maior [é também válido para o menor], como é evidente no Filósofo e entre os doutores (LAS CASAS, p. 143-144, colchetes no original).

A questão central aqui reside no fato de que, por princípio, nenhum ser humano deveria "ser sacrificado nem ser morto por um valor, um ideal, uma instituição, enfim, uma produção ou criação humana" (RUBIO, 2014, p. 38).

Os direitos humanos também se justificam quando nos deparamos com o fato de que nem todas as pessoas são ou foram consideradas pertencentes à "humanidade". Por exemplo, se entendia como uma necessidade natural exterminar "os prisioneiros dos campos de concentração alemães, cambojanos, ruandeses ou sérvios" por serem "[...] construídos como parasitas não-humanos, como seres tão inferiores e perigosos para os integralmente humanos [...]" (DOUZINAS, 2009, p. 376). Desta forma, "[...] quando essas vidas são perdidas, não são objeto de lamentação, uma vez que, na lógica distorcida que racionaliza sua morte, a perda dessas populações é considerada necessária para proteger a vida dos 'vivos'" (BUTLER, 2017, p. 53). Infelizmente, "após as atrocidades e os genocídios do último e pior século do segundo milênio", podemos verificar que "o reconhecimento de humanidade jamais é totalmente garantido a todos" (DOUZINAS, 2009, p. 376). Em outros termos, nesse novo contexto atual, o papel de garantir "o direito de ter direitos, ou o direito de cada indivíduo de pertencer à humanidade, deveria ser garantido pela própria humanidade. Nada nos assegura que isso seja possível (ARENDT, 2012, p. 406). Nesse sentido, "a participação da lei na construção do humano é altamente volátil: a subjetividade jurídica pode ser dada e tomada de volta, e não há qualquer garantia de que o 'natural' e o humano jurídico irão coincidir" (DOUZINAS, 2009, p. 377). Evidencia-se o fato de que um ser não passa a possuir direitos, porque é humano. Ele torna-se humano apenas quando lhe são atribuídos direitos.

Mas o paradoxo nisso tudo é que justamente quando o homem perde todos os chamados "direitos do Homem", é que sua qualidade essencial de homem, sua dignidade humana vem à tona. Isto é, quando ele "se torna um ser humano em geral – sem uma profissão, sem uma cidadania, sem uma opinião, sem uma ação pela qual se identifique e se especifique – e diferente em geral, representando nada além da sua individualidade absoluta e singular […]" (ARENDT, 2012, p. 412). É que a sua natureza humana nos salta aos olhos,

colocando em xeque a ideia de que chegamos num estado avançado de processo civilizatório. Se por um lado, "a perda da própria comunidade é que o expulsa da humanidade" (ARENDT, 2012, p. 405), por outro, é a que o revela como ser humano. Essa condição de expulso da humanidade remete-nos também "a característica mais perturbadora da situação atual […] o ressurgimento de um perfil de 'trabalhadores sem trabalho', evocado por Hannah Arendt". Sua posição na sociedade é a de excedente, "de inúteis para o mundo" (CASTEL, 2015, p. 496). Esta situação de iminente desfiliação social, ocorre "quando o conjunto das relações de proximidades que um indivíduo mantém a partir de sua inscrição territorial, que é também sua inscrição familiar e social, é insuficiente para reproduzir sua existência e para assegurar sua proteção" (CASTEL, 2015, p. 51).

Nesse contexto, encontramos o perfil de "humanidade" que tem o poder para oferecer os direitos humanos, e em contrapartida, as categorias de indivíduos que não os recebem. A humanidade, no decorrer da história, passa a ser concebida como sendo o "Ocidente 'super-humano', branco, heterossexual masculino […]" (DOUZINAS, 2009, p. 376), "proprietário, maior de idade, europeu, cristão e com êxito de ganhador (vitorioso)" (RUBIO, 2014, p. 29). Os direitos humanos "passam a ser […] construídos para um corpo concreto sem que se permita ou permita-se seletiva e aleatoriamente, o reconhecimento ou existência de outras corporalidades." Ou seja, não há espaço para corporalidades "indígenas, femininas, negras, camponesas, trabalhadores, não proprietários, […]" (RUBIO, 2014, p. 29), tampouco para prisioneiros de guerras, refugiados, etc.

A defesa dos direitos humanos, portanto, faz-se evidente quando se trata de grupos em situação de vulnerabilidade, excluídos socialmente, sobretudo, onde a vida corre perigo. Há que se levar em conta que "[…] não há vida sem necessidade de abrigo e alimento, não há vida sem dependência de redes mais amplas de sociabilidade e trabalho, não há vida que transcenda a possibilidade de sofrer maus-tratos e a mortalidade". Todavia, numa "distribuição diferencial da condição de precariedade […] aqueles cujas vidas não são 'consideradas' potencialmente lamentáveis", em outros termos "valiosas, são obrigados a suportar a carga da fome, do subemprego, da privação de direitos legais e da exposição diferenciada à violência e à morte" (BUTLER, 2017, p. 45-46).

Em função de a precariedade tratar-se de uma condição compartilhada, isto é, "o fato de que a vida de alguém está sempre, de alguma forma, nas mãos do outro" (BUTLER, 2017, p. 31), se explica porque a condição precária depende das garantias e proteções construídas

politicamente. Portanto, uma "condição politicamente induzida que negaria uma igual exposição através da distribuição radicalmente desigual da riqueza e das maneiras diferenciais de expor determinadas populações, conceitualizadas de um ponto de vista radical e nacional, a uma maior violência" (BUTLER, 2017, p. 50). Deste modo, precariedade aqui, entendida como o caráter de uma vida "que pode ser perdida, destruída ou sistematicamente negligenciada até a morte" (BUTLER, 2017, p. 31). Em outros termos, uma vida dependente de que direitos humanos básicos – em forma de políticas sociais concretas, em áreas como: habitação, trabalho, alimentação, assistência médica e estatuto jurídico – sejam atendidos. (BUTLER, 2017, p.30).

A distribuição diferencial da condição de precariedade pode ser descrita em violações de direitos humanos, expressas em relações de dominação, "que consistem em formas de tratar os outros como objetos, classificando-os e hierarquizando-os a partir de significados de discriminação, marginalização, exploração, exclusão, desprezo e rechaço" (RUBIO, 2014, p. 17). O tratamento indiferente para com uma vida evidencia o quanto sua falta não será lamentada, dado que "apenas em condições nas quais a perda tem importância o valor da vida aparece efetivamente. Portanto, a possibilidade de ser enlutada é um pressuposto para toda vida que importa" (BUTLER, 2017, p. 32). Todavia, temos que considerar a existência de uma "distribuição diferencial da condição de ser passível de luto entre as populações". Tal diferencial "tem implicações sobre por que e quando sentimos disposições afetivas politicamente significativas, tais como horror, culpa, sadismo justificado, perda e indiferença" (BUTLER, 2017, p. 45). Em outros termos, isto demonstra o quanto é seletivo o nosso sentimento de pesar, de lamento pela falta ou desgraça do outro, sobretudo sendo este de outra nacionalidade ou etnia. Faz-se necessário que tenhamos consciência dessa manipulação realizada acerca dos nossos sentimentos de pesar, produzida pelos meios de comunicação, cooptados sobretudo pelos entes estatais. Requer que desenvolvamos uma sensibilidade regrada de maior senso crítico, no sentido de ser mais universal e independente. É com essa qualidade de sensibilidade que poderemos captar a crueza óbvia dos contextos, que nos alertam o tempo todo, "onde uma vida não tem nenhuma chance de florescer é onde devemos nos esforçar para melhorar as condições de vida" (BUTLER, 2017, p. 43).

Outro aspecto significativo a se ponderar quando se busca justificar a necessidade dos direitos humanos, reside no papel do Estado. Surgem as perguntas: os direitos humanos foram criados para proteger o indivíduo dos abusos do poder estatal? Mas não seria o Estado

encarregado de proteger o indivíduo contra as violações dos direitos humanos? A resposta para essas perguntas é ambígua, uma vez que, "institucionalmente, os direitos humanos constituem simultaneamente um princípio de engrandecimento do Estado e um princípio protetor contra o poço sem fundo do desejo do Estado" (DOUZINAS, 2009, p. 379). Ele tanto pode "oferecer proteção quanto infligir graves danos" (GOLDFISHER; ISHAY, 2013, p. 635). Em tese, poderíamos nos iludir que o uso do seu poder poderia "ser exercido de forma tão ou mais eficiente em favor dos direitos humanos" (GOLDFISHER; ISHAY, 2013, p. 635).

Por outro lado, ainda que os direitos humanos possam ser "a arma de resistência à onipotência do Estado e um importante antídoto contra a capacidade inerente do poder soberano de negar a autonomia dos indivíduos em cujo nome ele passou a existir" (DOUZINAS, 2009, p. 38). Todavia, "a experiência nos ensina que, quando o medo do Outro, do estrangeiro, do judeu, do refugiado, torna-se sua lógica institucional, os direitos humanos perdem seu valor protetor contra o Estado" (DOUZINAS, 2009, p. 380). Comumente, o Estado muito mais desrespeita os direitos humanos do que protege os indivíduos contra suas violações. As pessoas "recorrem ao Estado em busca de proteção, mas o Estado é precisamente aquilo do que elas precisam ser protegidas. Estar protegido da violência do Estado-Nação é estar exposto à violência exercida pelo Estado-Nação". Em outros termos, "depender do Estado-Nação para a proteção contra a violência significa precisamente trocar uma violência potencial por outra" (BUTLER, 2017, p. 47). Arendt observa que no século XIX "os direitos humanos tinham de ser invocados sempre que um indivíduo precisava de proteção contra a nova soberania do Estado e a nova arbitrariedade da sociedade" (ARENDT, 2012, p. 395).

Tomando como base a realidade brasileira, temos que o Estado trata ou identifica o migrante estrangeiro de acordo com a ideologia dos poderes da república, em vigor. Observa-se que "a percepção do imigrante muda ligeiramente, [...]: criminoso, trabalhador superexplorado ou fonte de recursos [...] (MACHADO, 2020, p. 228)", nas perspectivas do conjunto de propostas legislativas. Desta forma, evidencia-se o fato de como o Estado é uma arena permanente de disputa de poder, de direitos, e de significados aos direitos.

Nesse sentido, torna-se valiosa a incessante luta empreendida pelos movimentos sociais no combate às violações dos direitos humanos, praticadas pelo Estado ou pela sociedade como um todo. Entretanto, há que se mudar a postura acerca da reivindicação

desses direitos. Por ser os direitos humanos uma convenção cultural utilizada "para introduzir uma tensão entre os direitos reconhecidos e as práticas sociais que buscam" seu reconhecimento positivado ou outra forma de garantia, a luta não deve começar "pelos 'direitos', mas sim pelos 'bens' exigíveis para se viver com dignidade: expressão, convicção religiosa, educação, moradia, trabalho, meio ambiente, cidadania, alimentação sadia, tempo para o lazer e formação, patrimônio histórico-artístico, etc." Desta forma, "os direitos virão depois das lutas pelo acesso aos bens" (FLORES, 2009, p. 26). Eles constituem a afirmação da luta dos indivíduos para ver cumpridas as condições dignas de sobrevivência, em qualquer parte do globo:

> A perseverança dos povos indígenas por salvaguardar suas tradições e cosmovisões; a constância do movimento feminista pelo reconhecimento de suas propostas diferenciadas; as lutas desiguais travadas cotidianamente pelas comunidades campesinas contra as grandes corporações transnacionais agro-alimentícias; ou, finalmente, o trabalho de denúncia do descumprimento de direitos sociais dos trabalhadores por parte das grandes multinacionais que se está levando a cabo graças ao esforço e à habilidade do movimento sindical global, são todas elas práticas sociais que batalham por realizar socialmente essa definição de direitos como abertura de espaços de luta que permitam nos aproximar de nossa particular forma de construir a dignidade. (FLORES, 2009, p. 18).

Do mesmo modo, adotar uma postura de não se silenciar frente a "qualquer situação em que seres humanos sejam denegridos, humilhados e vilipendiados, implica uma opção por aqueles que são produzidos como vítimas […] por meio de lógicas e dinâmicas de dominação, discriminação, exclusão e marginalização", buscando compreender as causas e condicionantes que as produzem, assim como contribuir, colaborar e participar "da geração de dinâmicas, práticas e processo que as enfrentem" (RUBIO, 2014, p. 35).

Nessa luta para se fazer que sejam respeitados os direitos humanos, convém também buscarmos entender porque o discurso construído pela ideologia de direita teve e vem tendo, tanto sucesso em pintá-lo como algo abominável a ser combatido. Em um trabalho publicado em 1991, a antropóloga Tereza Pires do Rio Caldeira nos dá pistas de como pode ter sido construída essa narrativa.

Tendo como cenário o final da década de 80, e baseando sua pesquisa no público paulistano, a autora assinala, no trabalho intitulado "Direitos humanos ou "privilégios de bandidos"?", algumas causas que podem ter originado esse discurso contrário aos direitos humanos.

Não obstante a luta pelos direitos humanos, após a redemocratização do país, empreendida por movimentos sociais, igreja católica, e setores da esquerda, e até mesmo por

representantes do governo do estado de São Paulo, do PMDB, abrangesse uma gama de direitos, e buscasse contemplar a agenda de vários grupos sociais, todavia, a percepção da população acerca desses direitos ficou distorcida. A noção de direitos humanos "passou a vincular-se de modo cada vez mais forte e exclusivo ao grupo dos prisioneiros comuns, a ponto de que hoje em dia em São Paulo falar em direitos humanos é remeter aos prisioneiros" (CALDEIRA, 1991, p. 164).

A associação da defesa dos direitos humanos com a defesa exclusiva de prisioneiros comuns foi fundamentada basicamente por três atores. Naquela época, tal narrativa ganhou voz nos "representantes da polícia (que se tentava reformar naquele momento), políticos de direita, como o cel. Erasmo Dias, e alguns órgãos dos meios de comunicação de massa, sobretudo os programas radiofônicos especializados em notícias policiais" (CALDEIRA, 1991, p. 165).

Em seus discursos, tais atores contrários aos direitos humanos, afirmavam que "todas as pessoas a quem esses direitos se [referiam] são criminosos, e todos os direitos a serem garantidos são para prisioneiros". Por certo isso não era verdade, e "não custa dizer, [que] em nenhum momento essa campanha [pelos direitos humanos] defendeu o crime ou os criminosos" (CALDEIRA, 1991, p. 166).

Por outro lado, a própria população, influenciada por esse discurso, passa a associar, mesmo que inconscientemente, direitos humanos exclusivamente com direitos individuais, e que também passam a ser vistos negativamente. Sendo assim, esta população "tende a ver como luxo os direitos de expressão, de participação em associações, de liberdade individual. Os direitos civis parecem ser menos conhecidos e valorizados, […] podendo ser considerados como secundários e igualados a privilégios" (CALDEIRA, 1991, p. 168).

Caldeira (1991) observa que não foi difícil para representantes da direita associarem a "política de humanização dos presídios e de controle das violências praticadas pela polícia [a] privilégios a criminosos". Até porque defendiam que esses "seres que não deveriam ter nem direitos". Nesse sentido, também se observa que nesses "discursos contra os direitos humanos os suspeitos são sempre criminosos, e os criminosos são sempre assassinos ou estupradores (ambos menos que humanos), destruindo a honra e a propriedade de honestos trabalhadores e homens de bem" (p. 169).

Em síntese, três tentativas ressaltam nesta narrativa, e que ecoa até os nossos dias atuais: a de não reconhecer um criminoso como um ser humano, "a de equiparar a política de

humanização dos presídios à concessão de privilégios a criminosos em detrimento dos cidadãos comuns, e a de associar essa política de humanização, e o governo democrático da qual fazia parte, ao aumento da criminalidade" (CALDEIRA, 1991, p. 170).

Esse discurso teve um apelo tão forte junto à população, resultando num desgaste da imagem dos grupos defensores dos direitos humanos. "[…] em vez de os reivindicantes estenderem seu prestígio aos prisioneiros, acabaram eles mesmos sendo desprestigiados ao terem estendida contra si a valoração negativa dos criminosos" (CALDEIRA, 1991, p. 167).

Cabe portanto, aos grupos defensores dos direitos humanos, estarem cientes destas construções enviesadas acerca da concepção de direitos humanos. Reconhecer que enquanto "a maior parte dos cidadãos continuar associando direitos humanos e direitos individuais a privilégios, e a fechar os olhos contra as arbitrariedades e violências praticadas contra os que consideram ser 'outros'" (CALDEIRA, 1991, p. 173), dificilmente teremos uma sociedade mais justa.

Por outro lado, analisando o que mais se destaca nos discursos mais recentes da direita, faz-se necessário compreender as condicionantes que "constituem as duas principais fontes do pensamento de direita hoje" (LUKES, 2006, p. 408). A primeira é a ilusão "de que um mundo que se baseia inteiramente nos princípios de mercado seja um mundo que os reconheça [os direitos humanos] plenamente" (LUKES, 2006, p. 404). E a segunda é a obsessão dos nacionais pela identidade. Não percebem eles os prejuízos que causam aos princípios dos direitos humanos, quando buscam defender uma nacionalidade em detrimento do resto da humanidade. Ignoram "que uma identidade coletiva ou comunal sempre requer, por assim dizer, um 'outro', toda afirmação de pertença inclui uma cláusula implícita ou explícita de exclusão" (LUKES, 2006, p. 408). Essa postura não democrática, repleta de nacionalismo ufanista, além de promover a imposição "de um modo particular de vida", (LUKES, 2006, p. 404) alimenta conjuntamente, o etnocentrismo e a xenofobia.

Nesse sentido, o pressuposto de "que os seres humanos sempre enfrentarão a malevolência e a crueldade de outros, que sempre haverá escassez de recursos, que os seres humanos sempre darão prioridade a seus próprios interesses e aos daqueles próximos a eles" (LUKES, 2006, p. 401), justifica manter viva a bandeira dos direitos humanos. Por outro lado, não obstante o egoísmo próprio da natureza humana, há que se recorrer à "responsabilidade moral fundamental [que] continua sendo a base ou o horizonte dos direitos humanos". Pois ela, "traduzida, na política e na lei", compreende "uma responsabilidade infinita pelo meu

semelhante para uma obrigação finita de salvar muitos outros com os quais jamais estive cara a cara" (DOUZINAS, 2009, p. 359). Além da obrigação moral, ainda se espera poder apelar para o que desperta no sujeito a dor e sofrimento involuntários, provocados pela violação de direitos humanos, isto é, a solidariedade: "o reconhecimento da penúria e [do] sofrimento de outras pessoas como responsabilidade própria de alguém, e o alívio, assim como, subsequentemente, a eliminação da penúria como a tarefa própria de alguém" (BAUMAN, 1997, p. 82).

Entrando nesse terreno mais idealista dos direitos humanos, não podemos nos esquecer que eles descendem do senso de justiça desenvolvido com os Direitos Naturais, isto é: "eles constituem o elemento utópico por trás dos direitos legais". Sua energia é brotada "da dor e do desprezo sentidos por cidadãos dos Estados que proclamaram seu triunfo. Os direitos humanos representam a necessária e impossível reivindicação da lei à justiça" (DOUZINAS, 2009, p. 383). Eles "tornaram-se o grito do oprimido, do explorado, do despossuído, um tipo de direito imaginário ou excepcional para aqueles que não têm mais em que se apoiar". Desta forma, a luta para conquistá-los, ou mantê-los, "pertence aos dissidentes, às vítimas, àquelas pessoas cuja identidade é negada ou denegrida, aos grupos de oposição, a todos aqueles que são alvos de representação e dominação" (DOUZINAS, 2009, p. 155, 156 e 157). Os direitos humanos "extraem sua força do sofrimento do passado e das injustiças do presente e atuam como parasitas no corpo dos direitos, ao consumir o hospedeiro e projetar um futuro a partir de uma história jurídica um tanto insípida" (DOUZINAS, 2009, p. 383).

Sintetizando o que se disse nessa seção do nosso trabalho, se tomarmos como fato que a condição precária – criada politicamente – não é produzida pela revogação ou ausência da lei, "mas sim [pelos] efeitos da própria coerção legal ilegítima, ou [pelo] exercício do poder do Estado livre das restrições legais" (BUTLER, 2017, p. 51), evidencia-se que a luta pelos direitos humanos deve se travar também no cumprimento do direito positivado. Todavia, sua reivindicação deve ir além, e penetrar nas lacunas da lei. Nesse sentido, como os direitos humanos "não são o produto da legislação, mas precisamente o seu oposto", uma vez que são eles que vão fazer frente às leis proclamadas e aos direitos instituídos autoritariamente, eles não dependem de permissão do direito positivado para serem reivindicados (DOUZINAS, 2009, p. 157).

Desta forma, uma sociedade de direitos humanos "sempre vislumbra redefinições e reconceitualizações, novas possibilidades e subjetividades. O tempo de tais sociedades é o

futuro, pois seu princípio está sempre ainda para ser declarado e alcançado" (DOUZINAS, 2009, p. 362). Nessas sociedades, "os direitos humanos, assim como o princípio esperança, funcionam no abismo entre a natureza ideal e a lei, ou entre as pessoas reais e as abstrações universais" (DOUZINAS, 2009, p. 157). Deste modo, eles estão entre o Direito Natural e o que é permitido nos tribunais, entre o que se almeja de uma sociedade global, plenamente humanizada, e a realidade perversa, insensível às injustiças sociais.

Parafraseando Eduardo Galeano, os direitos humanos são a utopia que nos faz caminhar, que nos faz imaginar, que nos faz idealizar. Desta forma, pode-se entender que os direitos humanos apenas chegarão ao fim quando perderem "seu fim utópico" (DOUZINAS, 2009, p. 384), ou, por outra razão, não menos utópica. Talvez um dia, haverá em toda a civilização da Terra, um nível de respeito e de solidariedade humana tão inacreditavelmente desenvolvido, que não será mais necessário reivindicá-los, como concebera Karl Marx. Isto é, eles seriam consequência de uma conquista maior, no processo civilizatório.

Após essa breve reflexão acerca dos vários aspectos que envolvem os direitos humanos, jogaremos agora o nosso olhar para as violações desses direitos cometidas mais especificamente aos refugiados.

Além da situação hostil à sobrevivência em que se encontram: terem que realizar deslocamentos forçados; serem perseguidos por questões étnicas, religiosas, emissão de opinião ou posição política; ainda sofrem pela falta de compromisso dos países para conceder-lhes o direito de asilo. A perda desse direito é "o primeiro e grave dano causado aos Estados-nações pela chegada de centenas de milhares de apátridas […], antes símbolo dos Direitos do Homem na esfera das relações internacionais" (ARENDT, 2012, p. 384).

Muitos refugiados fogem para outro país em busca de melhores condições de vida, sobretudo motivados por situação de guerra ou desastres naturais. Em relatório divulgado pelo ACNUR, em 2017, "revela que ao final de 2016 havia cerca de 65,6 milhões de pessoas forçadas a deixar seus locais de origem por diferentes tipos de conflitos."[6] Destes, cerca de 22 milhões constituem-se de refugiados. Da mesma forma que os refugiados, os deslocados internos, pessoas forçadas a deixar suas casas, mas que não puderam ou não quiseram deixar suas pátrias, também têm seus direitos fundamentais de sobrevivência negados. Justifica-se também nessas circunstâncias, portanto, os direitos humanos, pois eles "são indispensáveis

---

6 Ver https://www.acnur.org/portugues/2017/06/19/guerra-violencia-e-perseguicao-elevam-deslocamentos-forcados-a-um-nivel-sem-precedentes/#:~:text=GENEBRA%2C%2019%20de%20junho%20de,mil%20em%_20rela % C3%A7%C3%A3o%20ao%20ano

para oferecer segurança e dignidade aos deslocados internos e liberdade de locomoção e o retorno voluntário a seus lares" (DEVINE, 2007, p. 337). Rubio (2014), quando aborda o pluralismo jurídico, descreve com muita propriedade essa questão dos migrantes, observando o quanto a crise migratória do momento atual coloca em xeque os limites dos direitos humanos.

> Um dos mais proeminentes desafios do pluralismo é a questão da imigração. Este é um daqueles típicos processos globais que também coloca à prova todas as sociedades, em particular, as de direito e democráticas. O movimento transfronteiriço de pessoas, como um fato relacionado ao multiculturalismo, desafia nosso senso ético de convivência e ideia de reconhecimento da dignidade humana. Faz com que a busca de uma concepção coerente de cidadania se estenda aos direitos humanos. A imigração evidencia as insuficiências e os limites de nossa cultura ocidental legal de direitos humanos e noção de cidadania, propiciando uma gama de possibilidades e opções para construir um mundo mais justo (RUBIO, 2014, p. 46).

A questão dos refugiados revela a lacuna existente nas nossas garantias legais. "Sua situação angustiante não resulta do fato de não serem iguais perante a lei, mas sim de não existirem mais leis para eles; não de serem oprimidos, mas de não haver ninguém mais que se interesse por eles, nem que seja para oprimi-los" (ARENDT, 2012, p. 402). Desde a Declaração Francesa (de que trataremos adiante) constata-se que "o estrangeiro é o abismo entre o homem e o cidadão; entre a natureza humana e a comunidade política reside o refugiado em movimento" (DOUZINAS, 2009, p. 154).

Na medida em que a humanidade se constituía de "comunidades rigidamente organizadas e fechadas", no formato de família de nações, produzia a situação em que a pessoa, uma vez expulsa de uma dessas comunidades, via-se expulsa "de toda a família das nações" (ARENDT, 2012, p. 400). Quase sempre, os refugiados não eram expulsos pelo que fizeram ou pensaram, mas pelo que eram: "[…] nascidos na raça errada (como no caso dos judeus na Alemanha), ou na classe errada (como no caso dos aristocratas na Rússia), ou convocados pelo governo errado (como no caso dos soldados do Exército Republicano Espanhol)" (ARENDT, 2012, p. 400).

Apesar de indesejado, o refugiado, incapaz "de falar nosso idioma, tendo deixado sua comunidade e sem nenhuma comunidade", ele "é o outro absoluto", o elemento-chave para que haja o enriquecimento do olhar por meio da alteridade. "Ele representa de uma maneira extrema o trauma que assinala a gênese do Estado e do Eu e põe à prova as alegações da universalização dos direitos humanos" (DOUZINAS, 2009, p. 154). O refugiado é o estranho

que habita nosso inconsciente. Bani-lo significa banir a si mesmo da comunidade (DOUZINAS, 2009, p. 155).

Interessante percebermos o quanto a existência do refugiado configura em si mesmo, a representação máxima de violação dos direitos humanos. "A privação fundamental dos direitos humanos manifesta-se, primeiro e acima de tudo, na privação de um lugar no mundo que torne a opinião siginificativa e a ação eficaz" (ARENDT, 2012, 403). Assim como, reconhecermos que o risco para o processo civilizatório, quando se permite o surgimento deste contingente de pessoas desprovidas de direitos humanos. "O perigo é que uma civilização global, universalmente correlata, possa produzir bárbaros em seu próprio seio por forçar milhões de pessoas a condições que, a despeito de todas as aparências, são as condições da selvageria" (ARENDT, 2012, p. 412).

Por fim, destacaremos um direito mais específico dos direitos humanos, seguramente não apenas do migrante, mas de qualquer ser humano, o direito à educação. Iniciemos essa reflexão tendo em mente aquilo que já dissemos aqui, acerca dos direitos humanos. Não obstante a compreensão de que eles independem do direito positivado, uma vez que são o seu oposto, convém nos debruçarmos sobre o que é definido no direito formal, isto é, nos documentos internacionais a respeito dos direitos humanos.

Em linhas gerais, os direitos humanos são descritos como sendo os direitos inerentes a todos os seres humanos, independentemente de raça, sexo, nacionalidade, etnia, idioma, religião ou qualquer outra condição. Dentre os documentos que declaram estes direitos, dois são referências emblemáticas acerca do tema. O primeiro foi criado no contexto da Revolução Francesa, batizado como Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, em 1793, chamado também de Declaração Francesa. E o segundo, inevitavelmente que se trata da famosa Declaração Universal dos Direitos do Homem, publicada em 1948.

Em ambos os documentos o direito à educação está presente como um dos direitos humanos. Na Declaração Francesa era assegurado que "a instrução é a necessidade de todos. A sociedade deve favorecer com todo o seu poder o progresso da inteligência pública e colocar a instrução ao alcance de todos os cidadãos" (DHNET, 2020, p. 01).

Já o documento produzido pela ONU em 1948, por sua vez, reafirma em seu artigo 26, a seguinte prescrição acerca do direito à educação:

> Toda pessoa tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução

> técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito. (ONU, 2016)

À medida que a compreensão sobre a importância da efetivação dos direitos humanos foi se desenvolvendo, também cresceu junto o reconhecimento da relevância do direito à educação. Pois foi se percebendo que para o indivíduo vir a usufruir dos demais direitos, fazia-se necessário que, primeiramente, o direito à educação deveria ser atendido, de tal forma que os avanços obtidos na consolidação dos direitos humanos estão sempre muito sincronizados com a luta pelo direito à educação.

Em outros termos, o direito à educação é o que também possibilita uma educação em direitos humanos. Uma vez que a educação propicia a "condição de único processo capaz de tornar humano os seres humanos. Isto significa que a educação não apenas se caracteriza como um direito da pessoa, mas, fundamentalmente, é seu elemento constitutivo" (DIAS, 2019, p. 441).

Tomando como referência as observações de Thomas Humphrey Marshall, que "a democracia política necessita de um eleitorado educado", que "o bom funcionamento de uma sociedade depende da educação de seus membros" (1967, p. 74), e que "a educação é um pré-requisito necessário da liberdade civil", desta forma, elas também nos confirmam o quanto que a educação é condição prévia para a realização dos demais direitos. (MARSHALL, 1967, p. 73)

Sintetizando Adelaide Alves Dias (2019), garantir o direito à educação é o primeiro passo para que o indivíduo possa usufruir dos demais direitos sociais, civis e políticos, rumo a assegurar o direito ao exercício de uma cidadania plena. À vista disso, o direito à educação revela-se como um dos mais proeminentes direitos humanos.

Essa interdependência do direito à educação com os direitos humanos acaba convergindo para constituir o que se define como educação em direitos humanos. Dessa convergência resulta um aspecto muito caro aos direitos humanos, o direito à diferença. Marshall toca nesse aspecto quando defende o "direito de todos de mostrar e desenvolver diferenças ou desigualdades; o direito [do] igual de ser reconhecido como desigual" (1967, p. 101). Em outros termos, os direitos humanos não deveriam ser vistos "apenas como indicativos de direitos fundamentais que devem ser respeitados, mas, sobretudo, como uma defesa da igualdade entre os seres humanos, respeitando-se as diferenças" (DIAS, 2019, p. 452).

Neste sentido, o direito à educação comunga em muito com a pessoa do refugiado. Pois, além de ser, como todos os outros indivíduos, detentor do direito à educação, ele também é o diferente que necessita ser respeitado pelas suas diferenças. É o desigual que necessita ser tratado na medida da sua desigualdade.

1.2 O direito à educação e os obstáculos para sua realização

Saindo um pouco de todo o debate que envolve os direitos humanos nessa esfera mais abstrata ou idealista, e voltando-nos para a realidade brasileira, a seguir, pretendemos refletir sobre as dificuldades para a realização do direito à educação.

Nossa reflexão terá como pano de fundo, além do que prescreve o ordenamento jurídico brasileiro, também contaremos com as recomendações do Comitê DESC (ONU, 1999) no tocante as quatro dimensões do direito à educação: disponibilidade, acessibilidade, aceitabilidade e adaptabilidade.

Além das prescrições jurídicas, também teremos como referência as orientações produzidas pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e também pela Associação Brasileira de Magistrados, Promotores de Justiça e Defensores Públicos da Infância e da Juventude (ABMP). Nessas orientações encontramos a diversidade de fatores que tornam vulneráveis a criança e o adolescente em idade escolar, para que possa exercer o seu direito à educação.

Por outro lado, essas referências nos apontam o aspecto da "multidimensionalidade do direito à educação", isto é, toda criança e adolescente tem direito à saúde, à convivência familiar e comunitária, ao desenvolvimento sexual saudável, ao respeito e à diversidade, entre outros. Portanto, para que o direito à educação seja atendido a eles, todos esses direitos também precisam ser garantidos.

No caso específico do grupo social que tratamos aqui, migrantes estrangeiros de origem africana, caso não haja um combate à xenofobia, ao preconceito racial, e meios para que haja a superação da barreira linguística, dificilmente o direito à educação acontecerá de fato.

Toda essa complexidade que envolve a garantia do direito à educação também aponta para a necessidade de ações intersetoriais por parte do ente estatal. Isto é, para dar conta de responder aos diversos desafios que demandam a multidimensionalidade desse

específico direito humano, são fundamentais ações integradas e multissetoriais por parte do poder público.

Para começarmos essa nossa análise de forma mais detalhada, abordaremos o direito à educação no que tange à falta de condições de acesso e de permanência do educando no banco escolar. Em outros termos, focaremos a questão da exclusão e do abandono escolar, buscando entender suas causas e soluções. E como apontaremos em mais detalhes no capítulo 3, a altíssima taxa de evasão e de abandono escolar associada também à população migrante, requer que debrucemos com mais atenção para esse tema.

Na Convenção sobre os Direitos da Criança, Artigo 28, 1-e, de 1989 (UNICEF, 2016), os países signatários ao reconhecerem o direito da criança à educação, atestaram que, "a fim de que ela possa exercer progressivamente e em igualdade de condições esse direito, deverão especialmente adotar medidas para estimular a frequência regular às escolas e a redução do índice de evasão escolar". Tal afirmação torna-se muito sugestiva no sentido de nos fazer refletir acerca das obrigações estatais para com o que já existe em termos de determinações legais, voltadas para se fazer cumprir o direito da criança à educação, e mais especificamente, no que diz respeito aos diversos aspectos que envolvem o combate à evasão e ao abandono escolar. Tendo em vista também, as especificidades do público-alvo desta pesquisa, isto é, população migrante estrangeira que se encontra em solo brasileiro.

Desta forma, faz-se necessário refletirmos acerca das contradições ou descasos cometidos pelo poder público – sobretudo pela não observância dos dispositivos legais –, que acabam contribuindo, por sua vez, para dificultar o acesso ou afastar o indivíduo em idade escolar do ambiente de ensino.

Para esse estudo, nesta seção, serviu-nos de referência, sobretudo, a Recomendação nº 13 do Comitê DESC da ONU, de 1999. Assim como abordamos o relatório produzido pelo UNICEF na Campanha Nacional pelo Direito à Educação de 2012, vinculada à Iniciativa Global pelas Crianças Fora da Escola, que teve como tema: "Acesso, permanência, aprendizagem e conclusão da Educação Básica na idade certa – Direito de todas e de cada uma das crianças e dos adolescentes". Enfocamos esses materiais teóricos buscando relacioná-los com a legislação e a realidade brasileira, assim como, refletindo nas diversas nuances ou características que envolvem um direito humano, sobretudo em suas implicações com a questão das crianças e jovens evadidos do ambiente escolar, quer sejam brasileiros ou migrantes estrangeiros.

Antes de realizarmos essa análise mais especificamente dos preceitos legais versus obrigações estatais, trataremos a seguir de alguns aspectos que denotam a importância do tema da exclusão e evasão escolar no momento atual.

A relevância dessa temática fica evidente haja vista o interesse dispensado pelo UNICEF à questão, como já citamos acima, ao coordenar uma ação denominada Campanha Nacional pelo Direito à Educação (2012), vinculada à Iniciativa Global pelas Crianças Fora da Escola, "que analisa a exclusão e os riscos de abandono escolar em 25 países" (UNICEF, 2012, p.10). Como resultado desse trabalho foi produzido um relatório acerca da realidade brasileira, de onde extraímos alguns dados.

Ao traçar o perfil de quem são as crianças e os adolescentes fora da escola ou em risco de exclusão, o documento aponta que os "mais vulneráveis são aqueles historicamente excluídos da sociedade brasileira: as populações negra e indígena, as pessoas com deficiência, as que vivem nas zonas rurais e as famílias com baixa renda". Em outros termos, "a maioria oriunda de populações vulneráveis, como […] quilombola, pobre, do campo, sob risco de violência e exploração" (UNICEF, 2012, p. 10 e 18).

O documento aponta quatro obstáculos que impedem à universalização do acesso e permanência na escola: barreiras socioculturais, por exemplo, discriminação racial; econômicas, que ocasionam trabalho infantil; as relacionadas à oferta educacional, caracterizadas pela baixa qualificação de professores e qualidade de ensino; e as relacionadas ao volume de recursos investidos na educação pública brasileira, considerado insuficiente (UNICEF, 2012, p. 67).

Em outros termos, o documento relata que a existência de várias causas, agindo muitas vezes de forma combinada, podem dificultar o acesso e permanência de crianças e adolescentes na escola. "Muitas vezes, os conteúdos desenvolvidos em sala de aula são muito distantes da realidade dos alunos […]. Também se destacam falta de valorização dos professores […]; pobreza; trabalho infantil; gravidez na adolescência; e exposição à violência". Acerca do trabalho infantil, o relatório complementa: "Em razão das dificuldades econômicas, muitas crianças acabam deixando a escola para trabalhar e ajudar na renda familiar ou mesmo para cuidar dos serviços domésticos, liberando suas mães para o trabalho remunerado" (UNICEF, 2012, p.18-19).

Aponta o relatório que a universalização da Educação Básica na idade certa "é desafio estratégico para a desejada redução das desigualdades [sociais e educacionais] no

Brasil.” E reitera que “atenção especial deve ser dada a meninos e meninas de 4 e 5 anos, faixa etária correspondente à Pré-Escola, e aos adolescentes de 15 a 17 anos, os grupos mais excluídos ou em risco de exclusão escolar” (UNICEF, 2012, p. 98).

Também convém notarmos que as condições desfavoráveis ao ensino, quer sejam pelas condições precárias de vida do educando, quer sejam pelo ensino ofertado de má qualidade, ocasionam evasão escolar. Nesse sentido, deve-se “olhar para as crianças e os adolescentes que, dentro da escola, não têm garantido seu direito de aprender devido a fatores e vulnerabilidades diversos, que aumentam os riscos de abandono e evasão” (UNICEF, 2012, p.10).

Sintetizando as reflexões acima, podemos observar que existem vários motivos para que a criança ou o adolescente deixe de estudar. Podendo ser porque não tem acesso à escola; por pertencer a um grupo social discriminado em função da qualidade de ensino recebida; pela formação deficitária ou inadequada dos seus docentes; porque não se atrai pela escola que lhe é oferecida; pela dificuldade de aprendizagem; porque necessita trabalhar para complementar a renda familiar; por problemas de saúde; por gravidez precoce; por morar numa região violenta; pelo envolvimento com drogas; por não receber incentivo dos familiares; pela falta de uma cultura de valorização da educação escolar, em seu meio; entre outros motivos.

Quando pensamos nos indivíduos em situação de vulnerabilidade social, às vezes também denominados de pertencentes a grupos minoritários, pela sua invisibilidade, pessoas que se encontram em condições de pobreza ou de pobreza extrema, que compreendem os seguintes grupos sociais: moradores de rua, de periferias improvisadas, de favelas, de conjuntos habitacionais construídos nos extremos das cidades, também desprovidos de serviços públicos; moradores de ocupações inóspitas, ou de assentamentos precários; camponeses; populações tradicionais, tais como indígenas, quilombolas e ribeirinhos; refugiados ou migrantes; para estes grupos sociais, várias das condições ou causas desfavoráveis ao ensino permeiam a sua realidade. Este recorte se dá conforme consta na Síntese de Indicadores Sociais (SIS) do IBGE (2018), que considera a linha de pobreza proposta pelo Banco Mundial, isto é, pessoas que sobrevivem com rendimento de até US$ 5,5 por dia, ou R$ 406 por mês e de US$ 1,90 por dia (R$ 140 por mês), compreende pessoas na extrema pobreza.Tais condições nos remetem ao conceito de precariedade de Judith Butler: “a precariedade traduz uma condição politicamente construída através da qual determinadas

populações são assimetricamente expostas a contextos de violência, perigo, enfermidade, migração forçada, pobreza ou morte". Em outros termos, "afirmar que uma vida pode ser lesada, por exemplo, ou que pode ser perdida, destruída ou sistematicamente negligenciada até a morte é sublinhar não somente a finitude de uma vida […], mas também sua precariedade" (2017, p. 31).

Muitas dessas condições de precariedade, aparentemente, apesar de não estarem circunscrita à legislação específica do direito à educação, estão vinculadas a ele. Como veremos, também deveriam ser solucionadas pelo poder estatal, para que o direito à educação pudesse ser entendido como realizado de fato. Como fica evidente, a não observância de vários preceitos legais, que versam direta ou indiretamente acerca do direito à educação, também contribui para alimentar os índices de exclusão e de evasão escolar.

Tomaremos, como base para analisar essa questão, algumas determinações legais presentes no ordenamento jurídico brasileiro, que em tese teriam a pretensão de combater a evasão e o abandono escolar. Tais determinações, quer sejam originadas aqui, quer sejam derivadas dos pactos internacionais dos quais o governo brasileiro é signatário, infelizmente, em grande medida, não são colocadas em prática de forma minimamente satisfatória pelo poder público.

A princípio, pensando em termos de prestação do direito à educação, "quando o Estado garante que todas as crianças serão educadas, este tem em mente, as exigências e a natureza da cidadania". Isto é, o Estado não está apenas considerando como direito à educação "o direito da criança frequentar a escola, mas como o direito do cidadão adulto ter sido educado" (Marshall, 1967, p. 73). Ou seja, em tese, o Estado também teria interesse que seus cidadãos frequentassem a escola, que fossem escolarizados. Nos seguintes artigos presentes na Constituição de 1988, encontramos o direito à educação:

> Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
> I - igualdade de condições para o ***acesso*** **e** ***permanência*** na escola;
> […]
> Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:
> VII – atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de ***programas suplementares*** de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009)
> […]
> Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado ***assegurar*** *à* criança e ao adolescente, ***com absoluta prioridade***, o direito à vida, à saúde, à alimentação**,** ***à educação***, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 1988, grifos nossos).

Na LDB, de 1996, e na sua alteração dada pela redação da Lei nº 12.796 de 2013, por sua vez, estabelece:

> Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:
> I – ***educação*** básica ***obrigatória*** e gratuita dos *4 (quatro) aos 17 (dezessete)* anos de idade (BRASIL, 1996)

Outrossim, preceitos legais da mesma envergadura e natureza encontramos no Estatuto da criança e do adolescente, ao determinar:

> Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, […] assegurando-se-lhes:
> I – igualdade de condições para o ***acesso*** **e** ***permanência*** na escola;
> […]
> Art. 54. É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente:
> […]
> VII – atendimento no ensino fundamental, através de ***programas suplementares*** de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.
> § 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é ***direito público subjetivo.***
> § 2º O não oferecimento do ensino obrigatório pelo poder público ou sua ***oferta irregular*** importa responsabilidade da autoridade competente.
> § 3º Compete ao poder público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e ***zelar*****,** junto aos pais ou responsável, ***pela frequência à escola.***
> **[…]**
> Art. 56. Os dirigentes de estabelecimentos de ensino fundamental comunicarão ao Conselho Tutelar os casos de:
> […]
> II – reiteração de ***faltas injustificadas e de evasão escolar***, esgotados os recursos escolares; (BRASIL, 1990, grifos nossos).

Quanto ao inciso II do Artigo 56, apesar de no Brasil ser considerado crime de abandono intelectual, tipificado no artigo 246 do Código Penal, o fato de os pais ou responsável, "deixar, sem justa causa, de prover à instrução primária de filho em idade escolar," - lei essa que tem justamente o propósito de auxiliar no combate à evasão escolar –, não tratamos dela aqui, como já dissemos, por ser o foco deste artigo as obrigações estatais.

Da mesma forma, também consta, como já apontamos, na Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, no artigo 26 que: "toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório" (ONU, 1948). Assim como temos também um dos preceitos da Convenção da UNESCO de 1960, que por meio de seu Comitê DESC, considerou como discriminação, em termos de educação: "privar qualquer pessoa ou grupo de pessoas do acesso aos diversos tipos ou graus de ensino" (XIMENES, 2014, p. 250).

Não obstante o que apregoa essas determinações legais, o descaso com que é tratado o grande contingente de jovens que se encontra fora do ambiente escolar, pertencente à faixa etária de ensino obrigatório, destoa em muito do que contempla essas intenções legais.

No caso do Artigo 206 da Constituição brasileira de 1988, o descumprimento acontece, sobretudo, quando se refere à obrigatoriedade de se criar "igualdade de condições" para a "permanência na escola". No Artigo 208, inciso VII, encontra-se formulado que haverá o atendimento de "programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde", mas que deixa muito a desejar na sua consecução, em especial na periferia dos grandes centros. E quanto ao Artigo 227, a contradição reside na afirmação: assegurar o direito à educação com "absoluta prioridade", haja vista, por exemplo, as dificuldades encontradas para se estabelecer as metas do Plano Nacional de Educação de 2014.

Sobre o que consta na LDB de 1996, mais especificamente acerca da nova redação instituída pela Lei nº 12.796 de 2013, chama-nos a atenção o grande desafio para se concretizar a obrigatoriedade da educação para a faixa de 4 a 17 anos de idade.

Em se tratando do Estatuto da Criança, as determinações legais corroboram as presentes na Constituição e na LDB. Enfoca o direito à igualdade de acesso e de permanência na escola. Define o direito à educação, que compreende a faixa etária obrigatória, como público subjetivo, isto é, explicita a prerrogativa que tem o titular de um direito para constranger o Estado a executar o que lhe deve. Trata da oferta irregular, que pode ser entendida como oferta de ensino de má qualidade. Aborda a questão do aporte, em termos de suprir as condições básicas para o educando estudar, como, fornecer material didático, transporte, alimentação e assistência à saúde. Afirma que compete ao poder público zelar pela frequência do educando à escola. Assim como, determina acerca da obrigação dos dirigentes das escolas de comunicarem ao Conselho Tutelar acerca de faltas e evasão escolar.

Boa parte dos preceitos legais, de uma forma ou de outra, enfoca a questão da obrigatoriedade estatal de garantir o acesso, a permanência, ou seja, de combater a evasão e abandono escolar, fazendo-nos indagar porque esses preceitos, na maioria das vezes, não são colocados em prática satisfatoriamente.

No caso da citação que exemplificamos do Comitê DESC, bem sabemos que não basta o Estado disponibilizar a vaga, para que se possa dizer que se deixou de "privar" uma pessoa de ter as condições de acesso e de permanência no banco escolar. Ou seja, se está

havendo evasão e abandono escolar é porque, por alguma razão digna de solução, o direito à educação não está sendo garantido.

Para aprofundar essa discussão, convém conhecermos os aspectos que envolvem um direito humano em relação a sua recíproca obrigação estatal. Novamente recorreremos à jurisprudência oriunda do Comitê de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais da ONU (Comitê DESC). Partindo dessa base jurídica, observa-se que qualquer direito humano impõe três níveis de obrigações para o Estado: de "respeitar", de "proteger" e de "realizar". Quanto a "respeitar", pode-se entender como o dever de não dificultar o acesso ao direito. "Proteger", no sentido de não permitir que privem o acesso. E "realizar", como sendo a obrigação de propiciar ou promover, de prover ou prestar diretamente (ONU, 1999).

Ainda sobre a questão de "proteger" um direito, Norberto Bobbio (1992), falando acerca da desnecessidade de se buscar elaborar um fundamento absoluto do direito, observa que "o problema fundamental em relação aos direitos do homem, hoje, não é tanto o de justificá-los, mas o de protegê-los", uma vez que se trata não mais de um problema filosófico, mas político. Ou seja, que seus fundamentos legais, mesmo que relativos, já estão declarados (BOBBIO, 1992, p. 44).

Pensando nas condições em que um direito pode ser considerado como realizado, ou seja, atendido de maneira plena, o Comitê DESC aponta que o Estado deve se preocupar não apenas em disponibilizá-lo, mas que essa oferta em todas as suas formas e níveis, deve atender a quatro características fundamentais e inter-relacionadas: tem que estar disponível, ser acessível, aceitável e adaptável (ONU, 1999).

A disponibilidade compreende, por si só, a necessidade de se cumprir satisfatoriamente as obrigações estatais já mencionadas, ou seja: a de respeitar, proteger e realizar. Em outros termos, a obrigação de disponibilidade compreende duas vertentes: os deveres de respeito e de proteção ao direito dos atores não estatais de estabelecer instituições educacionais, mas principalmente, da obrigação do próprio poder estatal realizar essa disponibilidade, garantindo o acesso a todos (ONU, 1999).

A acessibilidade envolve vários fatores. Quanto aos aspectos físicos, compreende não somente a distância entre as instituições escolares e a residência dos estudantes, mas também as condições de transporte até a escola, as condições de seu entorno relativas à segurança e à salubridade, e as condições físicas de acesso às pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida. Assim como, é necessário que não haja discriminação, isto é, a educação

deve ser acessível a todos, especialmente aos grupos mais vulneráveis de fato e de direito, sem discriminação por nenhuma razão proibida (ONU, 1999). Para que o acesso seja realizado também se faz necessário que o ensino seja gratuito. No entanto, no caso do Brasil, embora os vários níveis da educação básica sejam gratuitos, não significa necessariamente que eles sejam acessíveis. No ensino médio ainda existem várias outras razões, sobretudo de ordem econômica, que tornam a escola inacessível aos estudantes. No ensino superior, apesar de gratuitas, as universidades públicas são em número extremamente insuficiente em relação à demanda.

A aceitabilidade, por sua vez, compreende o aspecto que revela se a educação ofertada corresponde a um nível de qualidade aceitável, quanto à "forma e o conteúdo da educação, incluindo os currículos e os métodos pedagógicos, […] (por exemplo, relevantes, adequados culturalmente e de boa qualidade) para os estudantes […]" (ONU, 1999).

A adaptabilidade pode ser verificada quando uma educação possui a flexibilidade necessária para adaptar-se às necessidades de sociedades e comunidades em transformação e para responder às necessidades dos estudantes dentro da diversidade de seus contextos sociais e culturais (ONU, 1999).

Outro aspecto relacionado com a questão da acessibilidade, como citamos, é a discriminação. Tal tema foi tratado na Convenção da UNESCO de 1960, relativa à Luta contra as Discriminações no Campo do Ensino. Nessa Convenção foram definidas as modalidades proibidas de discriminação. Referem-se a qualquer distinção, exclusão, limitação ou preferência, por motivo de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião pública ou qualquer outra opinião, origem nacional ou social, condição econômica ou nascimento. A relação direta com a questão da evasão fica patente no tocante ao fato de que a discriminação não apenas impede o acesso, como também repele do ambiente escolar, quem a ele tinha acesso.

A discriminação pela origem ou condições socioeconômicas também agrava esse problema da evasão escolar. O fato de ser predominantemente a população de menor renda a que mais compreende o contingente de estudantes evadidos da sala de aula, indica-nos a relação direta que deve haver entre essa questão com a origem socioeconômica do educando. Salomão Barros Ximenes (2014) aponta que, "à luz da Convenção da UNESCO e dos princípios do interesse superior da criança e da igualdade de condições de acesso e permanência no ensino (CRFB/1988, Artigos 227 e 206, I, respectivamente), tais disparidades de condições devem ser entendidas como uma discriminação por nascimento" (p. 252). Ou

seja, ao nascer, a criança foi discriminada por ter nascido em condições desfavoráveis ao estímulo, acesso e permanência, numa escola com educação de qualidade. Entretanto, quando crescer será discriminada por não ter recebido escolarização. No caso das minorias objeto desta pesquisa, migrantes afrodescendentes, é evidente o desfavorecimento econômico dessas populações, pois muitas delas vivem em condições de extrema pobreza.

Em outros termos, ou de uma maneira mais genérica, a reflexão a ser feita é a seguinte: não é a criança que nasce num lar mais abastado que tem mais interesse em estudar do que a criança pertencente à família que vive em condições precárias, mas sim, o natural é que, se elas fossem colocadas nas mesmas condições favoráveis de estímulo ao ensino, provavelmente ambas teriam o mesmo nível de interesse pelo ato de estudar. Fica evidente que a discriminação por nascimento também determina a evasão escolar.

Por fim, convém buscarmos compreender o que poderia dificultar a não observância dos preceitos legais, pelas autoridades estatais, isto é, o que impediria a realização de políticas públicas voltadas para diminuir os índices de evasão e de abandono escolar.

Recentemente o comissário de Direitos Humanos da ONU, Zeid Ra'ad Al Hussein, ao tratar da questão de como evitar os problemas causados pelo vírus zika nas gestantes, criticou o conselho de alguns governantes, para que as mulheres adiassem seu desejo de engravidar. Observou o comissário que eles ignoram “a realidade de que muitas mulheres e meninas simplesmente não podem exercer controle sobre a maneira, o momento e as circunstâncias em que se tornam grávidas, especialmente em locais onde a violência sexual é tão comum" (HUSSEIN apud SENRA, 2016, p. 01).

Pensando nos preceitos legais sugeridos pelo Comitê DESC, apontados aqui, assim como, no cru realismo dessa afirmação do comissário, também acerca dessa população que vive em situação de vulnerabilidade, fica fácil reconhecer como a questão da gravidez precoce, assim como, as condições propicias para alimentar a evasão e o abandono escolar, que esta realidade sugere, são fruto de ausência de políticas públicas. A complexidade do problema evidencia a necessidade de ações intersetoriais, integradas e robustas por parte dos governos, e não apenas campanhas superficiais de marketing ou de aconselhamento, como foi a fala citada em relação à gravidez.

Como destaca o relatório produzido pelo UNICEF, na Campanha Nacional pelo Direito à Educação (2012), que já citamos nesse capítulo, a inexistência de cooperação ou sinergia entre os diversos departamentos e setores estatais torna-se um dos impedimentos para

o cumprimento de políticas públicas que possam combater a exclusão escolar, da qual é indissociável o problema da evasão. Em outros termos, "a falta de diálogo e trabalho conjunto entre as várias áreas e os diversos níveis do Estado é um dos principais entraves para a implementação de políticas públicas efetivas de enfrentamento do complexo fenômeno da exclusão escolar" (UNICEF, 2012, p.11).

Os estudos que deram base ao relatório, ao apontar que a intersetorialidade das políticas públicas têm importância estratégica na indivisibilidade dos direitos da criança, indicam "que o direito de aprender é construído com forte participação de programas e políticas de outras áreas, especialmente de assistência, saúde, cultura, esporte e lazer". É fundamental a aplicação de políticas intersetoriais para que "crianças e adolescentes com deficiência, em abrigos, em cumprimento de medida socioeducativa, egressos ou em risco de trabalho infantil, ou em diversas outras situações de vulnerabilidade social e econômica", possam ter garantida a "inclusão, a permanência e a aprendizagem" (UNICEF, 2012, p. 97). Vale reafirmar que não apenas o ato de fazer permanecer, mas também de incluir e de garantir a aprendizagem, estão totalmente relacionados com a questão da evasão e do abandono escolar.

Pensando em encontrar soluções para a efetivação dos direitos da criança e do adolescente, num sentido mais amplo e não apenas da educação, a Associação Brasileira de Magistrados, Promotores de Justiça e Defensores Públicos da Infância e da Juventude (ABMP) desenvolveu uma ferramenta denominada Fluxos Operacionais para Garantia de Direitos, que tem por objetivo "detalhar todas as etapas que devem ser percorridas a fim de garantir os direitos básicos da criança e do adolescente". Um dos méritos desta ferramenta consiste em sintetizar os principais direitos em sete eixos temáticos, como sendo: "direito à vida, à saúde e às condições dignas de sobrevivência; à educação; à convivência familiar e comunitária; ao desenvolvimento sexual saudável; à liberdade, à dignidade, ao respeito e à diversidade; à profissionalização"; assim como, de ser protegida "contra o trabalho infantil". Ainda aborda os direitos próprios de um contingente menor de jovens, porém, sempre negligenciado, a saber, os "direitos e garantias do adolescente em conflito com a lei e [sob] execução de medidas socioeducativas" (UNICEF, 2012, p.74). Com certeza as crianças e adolescentes na condição de migrantes também devem estar contempladas dentro destes sete eixos temáticos de direitos.

A criação desta ferramenta pela associação dos integrantes do judiciário remete-nos a pensar no fato de que a questão do não cumprimento de políticas públicas, que possam vir a combater a exclusão e a evasão escolar, está inserida num contexto mais amplo, de não cumprimento de direitos básicos, como elencados acima. Nesse sentido, Ximenes, citando o estudioso Erick Arnesen, observa a existência de uma "multidimensionalidade do direito à educação", referindo-se a aspectos da "dimensão de liberdade individual, na qual ressaltam os componentes laicidade e liberdade de ensino; e dimensão social, na qual se destacam as obrigações de legislar e regular a educação" (ARNESEN apud XIMENES, 2014, p. 257).

O entendimento de que seja um âmbito restrito, o que circunscreve a prestação do direito à educação, dificulta, "sobretudo, a percepção de violações de direitos humanos na educação, ou seja, violações reproduzidas na própria prestação estatal direta, que é justamente a configuração típica da violação ao direito à educação por ausência de qualidade" (XIMENES, 2014, p. 257). Da mesma forma, somente "as práticas e políticas educacionais que reservam espaços para a adaptabilidade, a partir da participação direta de todos os atores envolvidos no processo educacional" são as que "respeitam a cidadania, o pluralismo e os direitos humanos na e através da educação" (XIMENES, 2014, p. 254). Nesse sentido, permitir que se perpetue as condições que possibilitam o afastamento da criança e do adolescente do ambiente escolar, explicita também uma violação dos direitos humanos na educação, e de ter educação. O entendimento de que o Estado deve prover a educação como um direito humano, pode soar simples, todavia, talvez ele não seja realizado, justamente por necessitar de uma compreensão mais ampla e profunda, dado o seu inter-relacionamento e interdependência, ou de uma postura mais séria perante ele por parte do ente estatal.

Pensando em termos de dever estatal, assim como acontece na questão da gratuidade, na qual não basta o Estado ser passivo, o mesmo deve ocorrer em relação à discriminação. Cabe ao Estado tomar medidas para impedir que haja qualquer modalidade de discriminação proibida. Em termos de ações voltadas para se combater às injustiças causadas por discriminações de fato, por exemplo, por discriminação étnica, vale ressaltar a correção das políticas de discriminação positiva. É sobre esse espírito que, "por exemplo, […] se apoiam as políticas de ação afirmativa no acesso à educação superior no Brasil" (XIMENES, 2014, p. 251). Bem como a determinação da obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena, conforme determina a Lei 11.645/2008, também busca reparar a dívida para com o legado histórico e cultural destas etnias.

Neste sentido, pensando em termos do princípio da discriminação positiva, para se fazer mais justiça, seria necessário "que a escola levasse em conta as desigualdades reais e procurasse, em certa medida, compensá-las" (DUBET, 2004). Da mesma forma, o Estado deve buscar "desenvolver ações capazes de enfrentar o efeito discriminatório prático ou velado dos sistemas de ensino", assim como eliminar "normas e institutos que promovam diretamente a discriminação na oferta de ensino e na distribuição desigual de oportunidades de aprendizagem". Por outro lado, o fato é que "ocorrerão […] discriminações sempre que for limitada a igualdade de tratamento no acesso à escola ou for reduzida a nível inferior a educação que recebem determinados grupos econômicos ou regionais" (XIMENES, 2014, p. 250 e 251). Abrangidos aqui, evidentemente, migrantes afrodescendentes.

A oferta desigual na qualidade de ensino, ou a educação recebida de nível inferior, fruto da discriminação sofrida por determinados grupos sociais, como vimos, além de significar uma não realização do direito à educação, provoca no educando o desinteresse pelo ato de estudar. Daí se justifica a necessidade das políticas de ação afirmativa, voltadas para a educação básica, também no combate à exclusão e à evasão escolar.

Como já dissemos aqui, um dos aspectos relacionados à oferta desigual na qualidade de ensino refere-se à questão do financiamento. Nesse sentido, encontramos também no próprio relatório produzido pelo UNICEF (2012) uma fala de Salomão Ximenes, na qual ele aponta que uma vinculação de recursos, de forma linear, "não é suficiente para garantir a equidade dos investimentos e uma educação de qualidade". No mesmo relatório, Daniel Cara, coordenador geral da Campanha Nacional pelo Direito à Educação, afirma, para que "a educação se torne um instrumento de equidade e prosperidade, o Brasil precisa investir, por dez anos, cerca de 8% do PIB ao ano em Educação Básica. Hoje, isso representaria um esforço total de cerca de R$ 251 bilhões, o dobro do que é investido". Fica evidente que para o Estado cumprir a norma constitucional de oferta de educação com um padrão mínimo de qualidade, é primordial o aprimoramento da lei sobre financiamento. Faz-se necessário um aumento do percentual investido em educação vinculado ao PIB, em forma de lei, assim como o seu cumprimento. O investimento insuficiente, ao comprometer a qualidade do ensino prestado pelo Estado, consequentemente, como vimos, alimenta os índices de exclusão e de evasão (UNICEF, 2012, p. 66). Com a aprovação da PEC 55 pelo Congresso em 2016, que congela os gastos públicos por 20 anos, inevitavelmente que esta dívida do Estado para com a educação ficará bem mais difícil de ser honrada.

Não obstante todos os obstáculos que elencamos acima, que impedem ou dificultam a realização do direito à educação, ocorre-nos buscar saber o que poderia ser feito para que esse direito seja efetivamente assegurado. Haja vista a situação atual, fundamentalmente, requer-se atenção e cobrança junto ao Estado brasileiro para que ele observe os preceitos legais abordados aqui, já tão explicitados na legislação brasileira e na jurisprudência internacional. Inevitavelmente, sem uma pressão da sociedade civil, por meio de seus movimentos e associações, dificilmente se avançará na realização do direito à educação, com todos os seus atributos e requisitos essenciais. Isto implica dizer a necessidade também de o ente estatal criar políticas e programas voltados para reduzir a exclusão e a evasão escolar a índices, o mais próximo possível de zero. Esta postura vem do entendimento que "a ideia geral, aplicável ao conjunto dos direitos humanos e típica da concepção de responsabilidade internacional nesse campo [no caso, direito à educação], é que o Estado é o último e mais importante garantidor dos direitos" (XIMENES, 2014, p. 244).

Por outro lado, não obstante o fato de que "a efetivação de uma maior proteção dos direitos do homem está ligada ao desenvolvimento global da civilização humana" (BOBBIO, 1992, p. 23) – e o direito à educação é um desses direitos –, não podemos esperar que as condições ideais para que essa efetivação ocorra, venham acontecer espontaneamente por iniciativa do poder público, sem nenhum esforço da sociedade civil.

Esse entendimento, como já apontamos aqui, vai ao encontro do que afirma Joaquin Herrera Flores, para quem os direitos vêm depois das lutas para o acesso aos seus respectivos bens:

> Algumas vezes essas lutas poderão se apoiar em sistemas de garantias já formalizadas (e aí a luta jurídica se une à luta social de um modo importante), mas, outras vezes, as lutas não poderão se apoiar em uma norma e se situar em planos de "alegalidade" (veja-se o caso das práticas sociais para acolher, proteger e promover as migrações no contexto europeu). As normas jurídicas resultantes nos servirão para garantir – como dissemos, de um modo não neutro – um determinado acesso a tais bens. Daí sua importância. Porém, daí também seu caráter instrumental e seu apego aos interesses e às expectativas de quem ostenta a hegemonia na sociedade de que se trate (2009, p. 27).

Em outros termos, toda essa postura aguerrida pelo direito à educação que abordamos aqui, está inserida dentro do enfrentamento pelos direitos humanos, abordado por Herrera Flores. Em outros termos, trata-se do "conjunto de lutas pela dignidade, cujos resultados deverão ser garantidos por normas jurídicas, por políticas públicas e por uma economia aberta às exigências da dignidade" (FLORES, 2009, p. 33).

Este esforço pela conquista de um direito também é descrito por Rubio:

> As dimensões formal, institucional e doutrinária devem complementar-se com o âmbito no qual são os próprios seres humanos através das tramas sociais que os constituem como sujeitos ou como objetos quem podem ou não, diariamente, construir e reconhecer direitos de maneira solidária e recíproca, aí está a clara dimensão política que têm, além da conexão que possuem com a necessidade de que o povo ganhe poder e o exerça de forma emancipadora (2014, p. 129).

Desta forma, sintetizando Flores e Rubio, sucede que a norma jurídica serve de lastro, mas também deve ser superada por meio da luta social, quando na busca de se emancipar, rumo à conquista de um novo direito, ou de condições para implementação de direitos não positivados. O que significa dizer, de forma direta, na percepção crítica dos direitos humanos, que não cabe à sociedade esperar por uma mudança de postura do poder público constituído, seja quanto à aplicação das leis, seja quanto à criação de novas. Acerca do direito à educação, assim, passivamente, sem nenhuma cobrança, o cenário não mudará. Tornar-nos conscientes disto, da privação de direitos e da alienação que buscam nos submeter a todo instante, faz parte da luta por uma conscientização emancipadora, a mesma que também espera de nós Paulo Freire.

Ter consciência do que tudo isto envolve, que impacto tem a realização do direito à educação, o dever estatal de respeitar, proteger e promover esse direito, serve para alimentar o espírito de postura reivindicatória, que a luta pela concretização dos direitos humanos sugere.

Com esta compreensão, direcionemos agora o nosso olhar para o contexto e para as demandas mais específicas do nosso público-alvo, os haitianos. É o que faremos no próximo capítulo.

2. CONTEXTO DA MIGRAÇÃO HAITIANA

Apenas em condições nas quais a perda tem importância
o valor da vida aparece efetivamente.
Portanto, a possibilidade de ser enlutada
é um pressuposto para toda vida que importa.
Judith Butler

2.1 Contexto do grupo social pesquisado

Para melhor entendermos o contexto do grupo social pesquisado, optamos por focá-lo em três níveis de percepção. Um mais macro, pensando na constituição do migrante, e na crise migratória de forma mais ampla. No mesmo sentido, também analisamos a necessidade de se pensar numa cidadania plena aos migrantes. Depois estreitamos nosso olhar para as origens do migrante haitiano. E por fim, refletimos sobre os impactos e suas condições de migrante aqui no Brasil.

2.1.1 A questão migratória pensada a partir do migrante

Nosso pensamento prévio, na busca de se entender o haitiano propriamente dito, deve passar, primeiramente, por compreender o que se define por imigrante[7]. Antes mesmo de focarmos na questão de seu status, se refugiado, asilado, apátrida, etc., convém olharmos para a condição de alguém que sai de seu país e adentra outro, predominantemente, em busca de trabalho. Ou seja, "um imigrante é essencialmente uma força de trabalho, e uma força de trabalho provisória, temporária, em trânsito" (SAYAD, 1998, p. 54). Se voltarmos um pouco no tempo, constataremos que os apátridas resultantes da Segunda Guerra, tais como: os balcânicos, italianos, poloneses e espanhóis, que se misturavam aos refugiados da época, também receberam a definição de "imigrantes econômicos" (ARENDT, 2012, p. 389).

É interessante notarmos que essa sua condição estrangeira, em trânsito, na maioria das vezes, serve de pretexto para que as autoridades estatais ajam com desdém, em relação às suas demandas. Embora ele oscile entre esses dois estados, o provisório, e o duradouro, ele acaba sempre sendo tratado como o não permanente.

---

7 Nesta seção faremos uso do termo imigrante, como equivalente ao migrante estrangeiro que vínhamos empregando. Tal mudança deve-se ao fato de que buscamos ir ao encontro do autor Sayad, que assim se manifesta, para se contrapor ao termo emigrante, aquele que saí do seu país.

> Por se encontrar dividida entre essas duas representações contraditórias que procura contradizer, tudo acontece como se a imigração necessitasse, para poder se perpetuar e se reproduzir, ignorar a si mesma (ou fazer de conta que se ignora) e ser ignorada enquanto provisória e, ao mesmo tempo, não se confessar enquanto transplante definitivo (SAYAD, 1998, p. 45-46).

Ou seja, este "provisório (de direito)", só pode existir na condição de que esse "'provisório' possa durar indefinidamente […] como definitivo (de fato)", desde que "esse 'definitivo' jamais seja anunciado como tal" (SAYAD, 1998, p. 46). O que significa dizer, para o ente estatal convém que a condição do migrante sempre seja vista como provisória, mesmo que passem anos. E isto é fácil de ser percebido no marasmo com que são elaboradas, e muito mais, na implementação das políticas públicas voltadas para as demandas dos imigrantes.

Há uma conivência da sociedade como um todo nessa postura. O patronato é um dos primeiros a se beneficiar com essa situação do migrante. A sociedade de imigração "nega-lhe todo direito a uma presença reconhecida como permanente". Sua presença tolerada ocorre "enquanto encontra nisso algum interesse, como se esse provisório pudesse ser definitivo ou pudesse se prolongar indefinidamente" (SAYAD, 1998, p. 46).

Curioso constatarmos a hipocrisia das sociedades, em suas respectivas nacionalidades, em relação aos imigrantes. Quando sua economia vai bem, e demanda mão de obra migrante, aí eles são bem-vindos. Esquece-se toda a xenofobia proclamada e passa-se a tolerá-los. Basta "[…] uma nova avaliação dos lucros que se pode tirar dos imigrantes, para que ressurja naturalmente, contra a ilusão coletiva que permitia que a imigração se perpetuasse, a primeira definição do imigrante como trabalhador provisório e da imigração como estadia literalmente provisória" (SAYAD, 1998, p. 48).

Cabe notarmos que, de maneira geral, o imigrante somente existe enquanto ele for útil, em termos de mão de obra. "Foi o trabalho que fez 'nascer' o imigrante, que o fez existir; é ele, quando termina, que faz 'morrer' o imigrante, que decreta sua negação ou que o empurra para o não-ser". Esta situação lembra uma observação de Hannah Arendt, que já citamos aqui. Vivemos uma sociedade de trabalhadores sem trabalho. E para o imigrante, ficar sem trabalho, de fato, só o torna mais invisível ainda. Neste sentido, "ser imigrante e desempregado é um paradoxo". Isto é, a contradição existe porque não tem como se conciliar "não-trabalho com o que só se concebe e só existe pelo trabalho" (SAYAD, 1998, p. 55).

Talvez nos falte a ideia do desafio que é para quem se propõe a aventura de emigrar. Pôr-se no lugar do imigrante que aporta nosso solo, reconhecer a provação pela qual está

passando, com certeza, provocaria em nós outra postura para recepcioná-lo. "[…] só se aceita emigrar e, como uma coisa leva à outra, só se aceita viver em terra estrangeira num país estrangeiro (i.e., imigrar), com a condição de se convencer de que isso não passa de uma provação, passageira por definição, uma provação que comporta em si mesma sua própria resolução" (SAYAD, 1998, p. 57). Quando da nossa pesquisa de campo, vários haitianos entrevistados nos relatavam a saudade de sua família, de seus entes queridos, demonstrando esforço para superar tal sentimento de falta, com certeza, um dos aspectos da provação, observada pelo autor.

No tocante à preocupação da educação para os filhos dos imigrantes, Sayad observa a realidade francesa: "[…] a lógica do sistema de ensino e de formação [até os 16 anos] reduz essa escolaridade e esse aprendizado ao estritamente necessário (o mínimo de tempo, o custo menos alto e a certeza de reproduzir assim *in loco* a força de trabalho que seus pais haviam trazido ao emigrar)" (SAYAD, 1998, p. 59), que também teve eco em nosso trabalho. Esta descrição de Sayad lembrou muito a realidade que encontramos em nossa pesquisa de campo. A de que várias ações previstas em políticas públicas não saíram do papel muito provavelmente pelo seu custo financeiro.

Por outro lado, a mesma sociedade que explora a força de trabalho desses imigrantes, não reconhece o quanto é beneficiada por eles, o quanto essas pessoas não-nacionais teriam de crédito para com ela. Tendem a conceber os imigrantes como devedores.

> Porque a relação de forças pende incontestavelmente a favor da sociedade de imigração – o que permite que ela inverta completamente a relação que a une aos imigrantes, a ponto de colocá-los em posição de devedores onde deveriam ser credores -, ela tem uma tendência demasiada em contabilizar como realização sua o que é, contudo, obra dos próprios imigrantes [...] (SAYAD, 1998, p. 61).

Tal tratamento de desprezo, de má vontade para com os haitianos, como se viessem para cá só para gerar mais custos sociais, também presenciamos de pessoas que entrevistamos em nossa pesquisa.

Além de enxergá-los como devedores, a sociedade de imigração também inclina por identificá-los como "os brutos", que necessitam ser "civilizados". Da mesma forma que os colonizadores argumentavam que iriam "civilizar" os "povos primitivos", igualmente é a postura da sociedade de imigração.

> A ação educativa, no sentido mais amplo do termo (continua-se a chamá-la de ação civilizadora), exercida sobre essa "classe perigosa" à moda nova, esses "nativos" desnaturados, esses "selvagens" vindos de outro continente – geográfico e, mais ainda, cultural – e de outro tempo; a ação de formação de toda natureza desde a formação mais simples, o aprendizado profissional no nível mais rudimentar […] até a formação mais geral [tem a intenção de civilizá-lo] (SAYAD, 1998, p. 61).

Isto é, ignora-se toda a cultura que o indivíduo traz consigo. Pelo contrário, entende-se ela como manifestação própria de alguém xucro, não polido, aos olhos da sociedade de imigração. Esta percepção de Sayad faz com que entendamos melhor a manifestação de discriminação racial ou xenofóbica, muitas vezes veladas, que constatamos em nossa pesquisa.

Fato é que o migrante é discriminado, apenas pela sua condição de ser estrangeiro, de ser o estranho aos olhos dos nacionais. Não obstante o "princípio da não discriminação" estar "no centro da Declaração Universal dos Direitos Humanos, que proclama que todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos", o migrante na condição de refugiado, forçado "a abandonar seus lares e a buscar refúgio em outros países para reconstruir suas vidas", inevitavelmente sofre pela discriminação no país de destino. Desta forma a "discriminação e xenofobia estão entre os maiores desafios para os órgãos encarregados da proteção aos solicitantes de refúgio e refugiados, sendo necessário contornar obstáculos desde o aprendizado do idioma do país de abrigo até questões culturais" (FRIEDRICH; BENEDETTI; 2000, pg. 74).

Muitas formas de discriminação também podem ser percebidas naquilo que se deseja que os imigrantes corrijam, por se entender como próprias de quem é "incivilizado".

> […] ao lembrá-los dos estigmas pelos quais são denunciados e se denunciam como imigrantes (analfabetismo, incultura, falta de qualificação, inadaptação ou desajustamento relativamente aos mecanismos próprios da sociedade a que vieram servir, ignorância dos princípios e das regras que presidem ao funcionamento dessa economia e dessa sociedade, em suma, barbárie no sentido primitivo do termo), não é, no fundo, uma forma de lembrá-los a sua condição de imigrantes? Ou seja, homens de outro lugar, de um lugar para o qual deverão voltar mais cedo ou mais tarde (SAYAD, 1998, p. 62-63).

Esses estigmas atribuídos aos imigrantes são revelador também em outro sentido. Para compreendermos este outro sentido, tomaremos como referência os estudos de Norbert Elias presentes na obra "Os estabelecidos e os outsiders". Neles, perceberemos que as observações feitas ali pelo autor, acerca das relações de poder em uma pequena comunidade, mesmo sendo composta apenas por nacionais, também nos ajudam a compreender os preconceitos

projetados contra os imigrantes. Uma vez que a distinção dada as boas maneiras, indica uma das formas de autocontrole socialmente induzido. Tal postura favorece para que um grupo social se sinta superior e alimentado em seu poder. A ignorância dos princípios da nova sociedade de destino, a que vieram servir, faz com que os imigrantes quebrem tabus, ou causem reação violenta contra si, involuntariamente.

> As pessoas "inferiores" tendem a romper tabus que as "superiores" são treinadas a respeitar desde a infância. O desrespeito a esses tabus, portanto, é um sinal de inferioridade social. Com frequência, fere profundamente o sentimento de bom gosto, decência e moral das pessoas "superiores" – em suma, seu sentimento de valores efetivamente arraigados. Desperta nos grupos "superiores", conforme circunstâncias, raiva, hostilidade, repulsa ou desdém [...]". (ELIAS & SCOTSON, 2000, p. 135)

De uma forma geral, portanto, na forma de agir pelos grupos "superiores", ou, como no caso aqui mais específico, pela sociedade de imigração, revela o seu preconceito latente contra os imigrantes. Sua postura inconsciente de quem se sente superior, sua arrogância e postura de empregador, de dominante. A de quem vê no outro, principalmente se imigrante, sempre um serviçal.

Pensando na crise migratória, no sentido do que gera o imigrante, o que causa o deslocamento das pessoas, temos de olhar para essa questão buscando entendê-la em âmbito global, uma vez que suas causas não surgem de forma localizada. Excetuando-se as migrações em função de catástrofes naturais, as engrenagens que produzem o "imigrante econômico", têm suas raízes alimentadas pelo sistema de produção capitalista atual. A crise humanitária, fruto do deslocamento humano forçado, é originada pelo sistema capitalista que, empregado em escala global, exterminou as formas de sobrevivência locais, tanto biológica quanto sociocultural, produzindo uma legião de "refugos humanos". Desta forma, há que se ter em conta o quanto é injustificável o fato de os países ricos desejarem que os países pobres, desfaçadamente denominados de "países em desenvolvimento" busquem "soluções locais para um problema causado globalmente – embora com pífias chances de sucesso" (BAUMAN, 2005, p. 92). Essa postura dos países centrais valeria para países "como Brasil, México e Argentina. Todos esses processos dão nova centralidade à questão dos fluxos migratórios e solicitações de asilo na agenda política contemporânea" (OLIVEIRA, 2017c, p. 145).

Esta postura de lavar as mãos também pode ser percebida na postura de vários países europeus, diante da crise migratória. "[…] a migração e o refúgio são apresentados como fontes de temores e ameaças, justificando a inclusão preferencial do tema da mobilidade humana nas ações que demandam segurança nacional e internacional". Não obstante as políticas de contenção de gastos, não poupam investimentos quando se trata de criar controle para suas fronteiras, construir centros de detenção, adquirir armas e contratar "pessoal de segurança, além da construção de muros em diversos países" (BORDIGNON, 2016, p. 207).

É uma atitude hipócrita e inócua, uma vez que contraditória. "[…] combater a entrada e não as causas de seu deslocamento, com as quais diversos países da Europa estão, aliás, profundamente envolvidos, implicam a morte e o sofrimento de milhares de pessoas". Entretanto, os meios de comunicação tendem a nos passar a ideia de "que a Europa é a maior vítima da mobilidade humana" (BORDIGNON, 2016, p. 207). Haja vista a fome na África, em muitos casos ainda fruto do processo de colonização, e as guerras produzidas no Oriente Médio, por território, obtenção de poder na região, ou por petróleo, não eximem a Europa da responsabilidade pelos refugiados destas regiões.

Fato é que "a imigração mostra a importância das fronteiras, e os distintos desequilíbrios econômicos e políticos entre as diferentes áreas do planeta, ao passo que recusa a ideia de fim do terceiro mundo e da desigualdade via globalização" (BORTOLOTO, 2018). Em certa medida, os migrantes são demonstrações claras das desigualdades provocadas pelo sistema capitalista atual.

Pensando numa perspectiva mais dentro da nossa realidade local, há que se reconhecer que a questão migratória no Brasil não é tratada de maneira muito simpática, sobretudo pelas autoridades governamentais. Desde a vinda dos escravos, depois a migração de europeus no século XIX, e a de asiáticos no início do século XX, "a questão migratória é tratada pelo Estado na forma do classificar, selecionar e localizar. Identifica os desejáveis, os seleciona e os localiza territorialmente, sendo esse mecanismo mediado pela questão racial" (OLIVEIRA, 2017c, p. 150). E mesmo após o período pós-guerra, a preocupação do Brasil em receber os refugiados não foi de caráter humanitário, como se poderia esperar. "[…] a política relativa aos refugiados no pós-guerra foi de 'admissão seletiva' priorizando a entrada de famílias provenientes de campos de refugiados europeus, escolhidas por 'missões de seleção' formadas por médicos e autoridades em assuntos migratórios" (RIBEIRO, 2017, p. 238).

Tais fatos, frente à crise humanitária que representa o fluxo migratório internacional, derrubam o discurso de que somos um país acolhedor. Nossa indiferença à crise migratória também se evidencia pelo baixo número de pessoas refugiadas no Brasil, "se comparado com as cifras totais de refugiados divulgadas pela ONU" (RIBEIRO, 2017, p. 239). Dados da Organização Internacional para Migrações (OIM) - Agência das Nações Unidas para Migrações, apontam que dos cerca de 2,3 milhões de venezuelanos que deixaram seu país, somente 2% migraram para terras brasileiras. No montante total da população brasileira, a Polícia Federal estima que a população estrangeira seja de 750 mil, cerca de 0,4% do total. Para efeito de comparação, os Estados Unidos, que não são nadas simpáticos à migração, possuem uma população de estrangeiros em torno de 12%. Pensando em termos de nacionalidades estrangeiras com entrada regularizada no país, a partir de 2010, os haitianos aparecem como sendo a primeira, compreendendo cerca de 100 mil indivíduos[8] (OBMigra, 2019).

Partindo do fato que, predominantemente, os atores envolvidos nessa questão migratória são apenas: a Polícia Federal e o CONARE, que normalmente definem e enquadram as populações em categorias de migrantes; e as instituições religiosas, responsáveis pela acolhida (RIBEIRO, 2017, p. 239); fica evidente que ainda vigora uma postura muito acanhada, ou uma estrutura insuficiente para lidar com essa questão, de maneira mais responsável e comprometida, que pudesse fazer jus ao discurso de país acolhedor.

Na nossa pesquisa, por exemplo, também constatamos essa postura que denotava uma certa indiferença ou desconhecimento, acerca da relevância da questão dos migrantes, nos órgãos que visitamos. Chamou-nos a atenção o fato de a secretaria municipal de educação, e a de assistência social, da cidade pesquisada, não terem em seus registros o número de pessoas estrangeiras atendidas. Obviamente que menos ainda por nacionalidade. Mesmo em âmbito de Núcleo Regional de Educação, também não tinham esses dados, referentes às escolas estaduais. Foi preciso contar com a boa vontade de diretores e funcionários das escolas estaduais para identificarmos os alunos estrangeiros, como primeiro passo para iniciarmos a pesquisa.

---

8 Se forem considerados apenas os fluxos recentes, a partir de 2010, os haitianos (101,9 mil) aparecem como primeira nacionalidade em termos de regularização no período, acompanhados na sequência entre os principais países por: bolivianos (79,4 mil), colombianos (48,2 mil), argentinos (40,9 mil) e estadunidenses (39,9 mil), o que demonstra claramente o deslocamento para o Hemisfério Sul entre as origens mais determinantes.

2.1.2 A falta de uma cidadania plena para os migrantes

Outra questão importante a se pensar, quando se busca compreender as condições e os direitos que deveriam ser assegurados aos migrantes, quando aportam num novo país, diz respeito à cidadania. Introduziremos esse tema partindo de uma situação que vivenciamos em nossa pesquisa. Numa das conversas que tivemos com as assistentes sociais chamou-nos a atenção a fala de uma delas. Lá pelo avançado da conversa, depois já de uma hora de entrevista, ela deixa escapar algo, no seguinte sentido: as pessoas se preocupam com os pobres imigrantes, e se esquecem dos brasileiros. É claro que no contexto da conversa, ela se referia à ajuda humanitária, material, no sentido de necessidades básicas. Todavia, sua fala também nos tocou, pois nos provocou a pensar até que ponto nossa pesquisa poderia contribuir – além do tão ansiado desenvolvimento científico na área –, para a reflexão acerca da melhora das condições de vida, também dos brasileiros.

Nesse sentido, portanto, emerge a importância desse próximo aspecto que, como dissemos, abordaremos nesta seção. Poderíamos iniciá-lo, tendo em mente a seguinte questão: a busca para que seja efetivada a cidadania, inevitavelmente, contempla a todos?

Tomando como referência e ponto de partida as análises de Marshall e Bobbio, temos que suas contribuições nos propiciaram perceber acerca das características de inter-relacionamento, interdependência, e indivisibilidade dos direitos, assim como, compreender o desenvolvimento e ampliação da noção de cidadania. Desta forma, temos hoje que a cidadania passou a ser reconhecida como civil, política, social, e até mesmo ambiental (DIAS e MACHADO, 2017). Pensando especificamente acerca da cidadania social, podemos inferir que ela "significa que todos têm direito a um mínimo bem-estar social e econômico produzido por todos e que ninguém pode ser excluído da herança social de uma determinada sociedade. E isto se dá através do sistema educacional e dos serviços sociais" (SILVA, 2017, p. 87).

Importa sabermos que sempre devemos partir do pressuposto de que "[…] a positivação jurídica não é o critério absoluto para determinação dos direitos […]" (DIAS e MACHADO, 2017, p. 204). Até porque, "[…] certos direitos que, muitas vezes, são considerados como inerentes desde sempre à pessoa humana, só tiveram sua proteção e positivação jurídica em um ponto na linha do tempo de todo o histórico humano […]" (DIAS e MACHADO, 2017, p. 204 e 205).

E justamente quando pensamos nos imigrantes, essa consolidação dos direitos na prática ganha um caráter ainda mais desafiador. “Diante dos limites que o próprio conceito de cidadania enseja para pensar a inserção dos imigrantes no Brasil, é preciso encontrar uma saída, a qual passa pela revisão da noção tradicional de soberania absoluta do Estado-Nação […]”. Considerando que a globalização neoliberal “afeta direta e indiretamente a soberania dos estados nacionais e, consequentemente, o exercício da cidadania, por parte de grande parcela da população […]” (SILVA, 2017, p. 88) evidentemente, mais ainda, aqueles que nem sequer têm uma cidadania, teórica ou positivamente assegurada. Portanto, a efetivação dos direitos básicos, entre eles, o trabalho, a moradia, a educação e a saúde, dependeriam do êxito político de categorias de sujeitos, no caso os imigrantes, para positivar direitos abstratamente universais. (DIAS; MACHADO, 2017, p. 205)

Nesse sentido, o debate que se instala atualmente, quer seja “no âmbito dos movimentos sociais ou das organizações internacionais”, diz respeito à ideia de uma “Cidadania Transnacional”. Provocada pelo aumento da mobilidade humana, ocorrida por diferentes contextos e sujeitos, “migrantes laborais, refugiados, retornados, *desplazados*, migração forçada, migração indocumentada, entre outras”, tal qualidade de cidadania suscita o crescimento da discussão em torno dos seus direitos (SILVA, 2017, p. 88).

Mais recentemente, o efeito desta preocupação pode ser notado em algumas convenções internacionais, como a “Convenção das Nações Unidas para a proteção de todos os trabalhadores Migrantes e seus Familiares de 1990, já ratificada por vários países, menos pelo Brasil” (SILVA, 2017, p. 88). Mais próximo de nós, no âmbito da UNASUL, em 2008 o Brasil ratificou uma Declaração que versa, entre outros temas, sobre “a cooperação em matéria de migração, com enfoque integral e baseada no respeito irrestrito aos direitos humanos e trabalhistas para a regularização migratória e a harmonização de políticas” (ITAMARATY, 2008). Soma-se a isso, as “Convenções da Organização Internacional do Trabalho – OIT, entre elas a Convenção de Migração para Trabalho” de 2011, que também versam a respeito (SILVA, 2017, p. 88).

Essa discussão acerca da Cidadania Transnacional parte do pressuposto que “mesmo em situações de indocumentação e de vulnerabilidade social, […] o direito à vida deve prevalecer sobre as normativas estabelecidas pelos Estados nacionais, em geral restritivas e discriminatórias” (SILVA, 2017, p. 88). Isto coloca em xeque a postura dos governos locais

acerca desta questão migratória, haja vista os contornos de crise humanitária que ela revela na atualidade.

Pensando em termos de realidade brasileira, caso essa perspectiva de cidadania seja desprezada, corre-se o risco de se reincidir na postura equivocada que já vimos adotando nos últimos 200 anos. Atitudes como as de classificar, selecionar, e localizar uma força de trabalho, pressupõe que uma parte importante dos fluxos migratórios ficaria fora dessa seleção. Por outro lado, essas medidas não desestimulam a decisão de buscar abrigo, quem de fato dele necessite. Somente expõe "os migrantes a todo tipo de violência e exploração por parte dos atravessadores e policiais corruptos […]; enriquece a rede de atravessadores […]; transforma a imigração internacional numa questão de segurança nacional; e leva à superexploração da força de trabalho migrante" (OLIVEIRA, 2017c, p. 153).

Caso a perspectiva de uma Cidadania Transnacional saia vencedora, isso indicaria uma conquista na percepção das migrações, numa lógica mais geral dos direitos humanos. Nessa qualidade de entendimento, busca-se garantir o direito a migrar e assegura a universalidade de direitos. Desta forma, "a história estaria demonstrando que em conjunturas adversas, reconhecer as demandas dos imigrantes acaba por ampliar os direitos formais dos cidadãos. Tratar os imigrantes como seres ilegais acaba por desvalorizar a própria cidadania". Em outros termos, "a implementação da universalidade de direitos tornaria mais fácil a integração do imigrante à sociedade brasileira e daria mais valor à cidadania" (OLIVEIRA, 2017c, p. 152, 153).

Nesse ponto, voltamos ao comentário da assistente social que citamos lá atrás, o entendimento de que a preocupação com os imigrantes ocorre em detrimento dos brasileiros, também em situação de vulnerabilidade social. Mas, quais as consequências quando se busca assegurar uma Cidadania Transnacional, numa perspectiva mais humanista, que reconheça a necessidade de se promover, e tornar efetivos os direitos dos migrantes, na lógica geral dos direitos humanos? Sim, de fato, está-se contribuindo para valorizar e desenvolver a noção de cidadania, também dos brasileiros.

Nesse processo para desenvolvimento da percepção de cidadania, não se pode prescindir da participação também dos migrantes. Uma vez que ela "é fundamental para a construção de políticas migratórias que assegurem a inclusão deles na sociedade receptora, ampliando, assim, o acesso a direitos e o exercício mais amplo da cidadania". No caso dos haitianos aqui no Brasil, para que essa participação se consolide, primeiramente se requer que

deixemos de vê-los apenas como "vítimas de desastres ambientais ou de projetos econômicos e políticos fracassados no país de origem". Devemos enxergá-los como sujeitos dignos de serem ouvidos "no debate de políticas públicas que os incorpore enquanto cidadãos" (SILVA, 2017, p. 81, 90). Nesse ponto torna-se inevitável associarmos tal expectativa com os ensinamentos de Paulo Freire. Não se deve buscar somente pensar para as massas, mas também urge pensar com elas (1980, p. 155).

A constatação que se tem é a de que o Brasil somente sugere um país acolhedor nos documentos, tratados que assina. Porém, na prática efetiva das políticas públicas, tal hospitalidade não acontece. Talvez porque não haja justamente a participação dos migrantes na elaboração destas políticas.

> [...] o Estado brasileiro se mantém indiferente quanto a realização de políticas que tenham por objetivo a inserção e integração do imigrante na sociedade, com constatação da inoperância dessas políticas, ao passo que são limitadas a documentação (BORTOLOTO, 2018, p. 330).

Fato é que, sem darmos voz aos migrantes, dificilmente eles estarão representados e olhados, recebidos de atenção, nos momentos das concepções de políticas públicas. O que, com certeza, somente os afastará de poderem usufruir de uma cidadania plena.

2.1.3 Apresentando o Haiti

Para melhor compreensão do grupo social enfocado nessa pesquisa, também se faz necessário termos em mente alguns aspectos, mais de clima e de conjuntura, que envolvem a realidade da população haitiana, que aportou em solo brasileiro, na última década.

Pensando em termos de entender a formação cultural e as demandas dos haitianos, torna-se inevitável olharmos um pouco para o seu país. Não obstante o fato de o Haiti ter sido o único país das Américas que conquistou sua independência, a partir de uma rebelião de escravos, fato louvável e digno de admiração, os anos que se sucederam não foram tão promissores. Ou seja, apesar desta que ficou conhecida como Revolução Haitiana ou Revolta de São Domingos, no período de 1791 a 1804, que promoveu a abolição da escravatura, e a sua independência, não resultou dali, para os anos e séculos seguintes, uma nação próspera e democrática, como se poderia supor. "Após a conflagração da mesma, estabelece-se uma economia agrícola de subsistência. O Haiti retira-se do mercado mundial de cana-de-açúcar

no intuito de desligar-se de uma economia dependente. Contudo, sua independência tem um preço alto. De colônia mais produtiva das Américas, sofre um declínio econômico estrondoso" (BRITO; DANTAS, 2017, p. 271, 272). A alta indenização oriunda da condição imposta pela França para reconhecer sua independência, fez nascer uma nação já endividada.

No século XX, dois acontecimentos também são muito significativos na formação desse país. A ocupação americana entre os anos 1915 e 1934, assim como, a administração "por meio de regimes repressivos e corruptos", liderados pelo pai, "Papa Doc", e filho, "Baby Doc", entre os anos de 1957-1971 e 1971-1986, respectivamente. (CIA, 2019).

Por outro lado, uma sucessão de combinações de fatos, quer seja de natureza política ou de catástrofe ambiental, fez com que gerasse sempre um estado de instabilidade econômica, social e política neste país, praticamente, até os dias atuais.

Recentemente, sobretudo a partir de 2003, o Haiti vem chamando a atenção da comunidade internacional, ao receber uma intervenção da ONU, ocorrida por meio da "MINUSTAH, força militar multinacional que atua no território com a intenção de restaurar uma dita democracia, e evitar uma guerra civil, tendo em sua composição integrantes de vários países sob o comando brasileiro" (BRITO; DANTAS, 2017, p. 272). Ficou também marcado esse país pelo terremoto sofrido em 2010, "que afetou mais de 3,5 milhões de pessoas, sendo a maioria da capital Porto Príncipe. Estima-se que 222.570 pessoas foram mortas e mais de 300 mil pessoas ficaram feridas, cidades destruídas" (BRITO; DANTAS, 2017, p. 274).

Com cerca de 10 milhões de habitantes, o Haiti é hoje considerado o país economicamente mais pobre do Hemisfério Ocidental, e com uma população em torno de 40% constituída por analfabetos. Possui um dos piores índices de desenvolvimento humano do mundo, tendo quase 60% da sua população vivendo abaixo da linha da pobreza (CIA, 2019). Em 2012, chegava a 24% o índice da população vivendo na extrema pobreza. (BANCO MUNDIAL, 2019).

Dois idiomas são considerados oficiais nesse país. O francês, "língua ocidental prestigiosa, praticada pelas elites letradas, também de uso escolar e social. E o *créole*, antigamente ágrafa, mistura francês com vários dialetos africanos". Cerca de 68% da população é católica, um quarto composta por evangélicos, e menos de 10% divididos entre outras religiões. Também é muito difícil separar o Vodu das outras religiões, uma vez que, em função do sincretismo com as religiões cristãs, ele também é praticado simultaneamente.

Desta forma, ele está presente na história e na cultura do Haiti, desde suas origens. Seu sincretismo ocorreu "a partir da influência dos elementos religiosos dos indígenas Taínos, e do catolicismo do colonizador. O culto familiar coletivo foi um meio encontrado pelos haitianos para reencontrar a identidade perdida por conta da migração forçada advinda da escravidão" (BRITO; DANTAS, 2017, p. 273). Sua penetração no imaginário se deu com tanta profundidade e de tal maneira, que ainda hoje, ele compreende boa parte da "cosmovisão do haitiano, sendo mais que uma religião, ele traz um código ético que fomenta a cultura e a crença do haitiano, de modo que o cristianismo não exclui o Vodu" (BRITO; DANTAS, 2017, p. 285).

2.1.4 Os haitianos no Brasil

Após essa breve imersão na história e cultura do Haiti, a primeira pergunta que surge acerca da imigração haitiana é por que escolheram o Brasil. Primeiramente, temos que nos dar conta que faz parte da cultura haitiana a prática do emigrar. Nas entrevistas que realizamos com os haitianos essa cultura ficou evidente. Mesma percepção também teve Oliveira et al, em uma pesquisa realizada em Curitiba, com haitianos. Defendemos "[…] aqui a tese segundo a qual a migração é elemento central na própria cultura haitiana" (2019). Portanto, quando não vêm para o Brasil, destinos como República Dominicana, Estados Unidos, França, são outros escolhidos por eles.

É muito comum ser associado ao migrante haitiano o termo diáspora, por essa sua condição meio que errante.

> Em outras variações, aquele que sai e nunca mais retorna é considerado como alguém que vive na diáspora, externa ao Haiti. Os que optam por não retornar, seja temporária ou definitivamente, não rompem vínculos com o país, pois ali mantém familiares, amigos, e no mais das vezes, enviam-lhes dinheiro, mercadorias e objetos. (BERNARTT, 2016, p. 110 e 111)

Todavia, há que se destacar que a possível cultura histórica de emigração não seja motivo suficiente para explicar essa prática da população haitiana.

> No caso da sociedade haitiana, é forçoso lembrar que ainda que o ápice da crise possa ser atribuído ao terremoto que abalou o país, em janeiro de 2010, outras variáveis estruturais, como a instabilidade política, a fragilidade econômica e a violência, a interferência pouco mediada dos países centrais, a ausência de

> verticalidade e participação mais ampla na condução de medidas sociais têm contribuído para o movimento diaspórico daquela população. (BOSCHILIA e GONÇALVES, 2018, p. 03).

Ou seja, se não houvesse uma situação hostil, uma crise, algo que os empurrasse para fora, com certeza, os haitianos não seriam tão emigrantes assim, a ponto de querer deixar sua terra, e seus entes queridos.

Mas, tratemos da migração haitiana para solo brasileiro. O fato de nosso país, desde 2004, ter liderado uma força de paz das Nações Unidas, denominada Missão das Nações Unidas para a Estabilização do Haiti – MINUSTAH (sigla em francês), fez com que a presença de brasileiros, naquele país, funcionasse como uma propaganda natural, desta nação.

Outra motivação para escolherem o Brasil está relacionada com o futebol. Com o advento da realização da Copa do Mundo de 2014, a criação dos estádios demandava muita mão de obra. Soma-se a isso a admiração dos haitianos pelo futebol brasileiro, como aponta Marília Pimentel, professora da Universidade Federal de Rondônia. "Nosso país se preparava para sediar a Copa do Mundo e havia muitas obras, sendo que eles são fanáticos pelo futebol brasileiro – um ano antes do terremoto, a seleção jogou no Haiti" (PIMENTEL, 2017, p. 01).

Todavia, a onda de emigração para o Brasil teve como ponto de partida o terremoto de 2010. Foi a partir daí que o Governo Brasileiro passou a criar resoluções normativas, e a documentar os "imigrantes do Haiti com o visto humanitário e carteira de trabalho para entrarem, permanecerem e circularem de forma regularizada no país" (BAENGER, 2017, p. 21).

Há que se destacar também que a maneira como essa burocracia é elaborada revela a natureza de práticas sociais na sociedade de destino. "O modo como a sociedade receptora constrói a noção do outro e sua 'inserção' nesta sociedade já delimita o lugar do/da imigrante". No caso da imigração haitiana, o fato deles receberem a carteira de trabalho, até mesmo antes do visto humanitário, já revela que serão "imigrantes-trabalhadores, com documentação (visto e carteira de trabalho) e, portanto, 'braços para o trabalho'" (BAENGER, 2017, p. 24). E como veremos mais à frente, mão de obra vulnerável, por isso mesmo, muito explorada pelos empresários brasileiros.

Convém também destacar "que para além do terremoto", a emigração haitiana, "não só para o Brasil, era resultado do processo global de reprodução do capital, que transformou aquele país num exportador de matérias-primas e mão de obra [..]" (OLIVEIRA, 2017c, p. 144). Dados da ONU indicam que mesmo antes do terremoto, o país já contava com

indicadores socioeconômicos entre os mais baixos do mundo. Entre os desafios que precisavam ser superados, apresentava, pobreza endêmica, desnutrição crônica, acesso limitado à água potável, precário sistema de saúde, e baixas taxas de alfabetização (ONU, 2011). Ou seja, "o país vivia uma grave crise humanitária" já em 2009. (BRITO; DANTAS, 2017, p. 274). Isso explica, de certa forma, que a busca por um outro país já fazia parte da estratégia desse povo, no intuito de melhorar suas condições de sobrevivência.

Desta forma, e como já expusemos acima, o perfil dessa população de haitianos que aporta em solo brasileiro, caracteriza-se predominantemente por pessoas em fase laboral. "[…] se enquadram numa faixa etária que vai dos 20 aos 35 anos de idade, são na sua maioria do sexo masculino, solteiros e apresentam uma escolaridade média. Parte deles apresenta uma formação de nível técnico e uma minoria tem curso universitário completo" (SILVA, 2017, p. 82). Dos mais de 20 haitianos que entrevistamos em nossa pesquisa, também encontramos haitianos com esse mesmo perfil, em termos de escolaridade. A faixa etária encontrada também foi predominantemente a mesma, embora numa amplitude um pouco maior, isto é, a idade dos entrevistados compreendia dos 16 aos 41 anos. Também constatamos a presença de crianças, vindas do Haiti, ou já nascidas aqui. Brasileiras descendentes de haitianos, portanto.

Quanto à receptividade dos haitianos na sociedade brasileira, temos a seguinte realidade. Normalmente os municípios e governos estaduais são questionados, porque suas políticas públicas não incluem os imigrantes como pessoas em situação de vulnerabilidade social. É o que vem acontecendo nas fronteiras amazônicas, e também em várias cidades brasileiras. Isto também pode ser notado em "[…] setores da sociedade local que vê [sic] nesta 'invasão' de 'refugiados', já que eles solicitavam esta condição jurídica naquelas fronteiras, uma possível ameaça a seus empregos, à "tranquilidade" urbana e à saúde pública" (SILVA, 2017, p. 81). Isto é, prevalece a mentalidade de que os estrangeiros, em função da sua inerente vulnerabilidade, demande "das políticas sociais (saúde, educação, habitação, assistência social, etc.), identificadas como já insuficientes para atender os categorizados como "nossos" (brasileiros), face àqueles que vêm de fora (de outros países)" (GONÇALVES; HEREDIA, 2017, p. 368).

Acerca desta percepção discriminatória e temerosa por parte dos habitantes locais, muitas vezes ela não se justifica em bases reais. Um estudo realizado pela Universidade de Caxias do Sul (UCS), junto com o Centro de Atendimento ao Migrante (CAM), "acerca das dinâmicas migratórias no município, abordou a questão das vulnerabilidades sociais, com o

objetivo de relacionar os dados dos usuários do Programa Bolsa Família […]", mostrou como infundadas essas percepções dos moradores. Os dados da pesquisa foram baseados nos fornecidos pelos órgãos estatais entre 2001 e 2011. Observou-se que naquele período, apenas 0,07% eram estrangeiros, os que acessaram o programa. Portanto, uma das conclusões da pesquisa é a de que, mesmo sendo irrisória a utilização do programa bolsa família pelos migrantes, "estes eram identificados no discurso público como os principais demandantes dos programas sociais ofertados pela rede socioassistencial do município e causa dos graves problemas que assolavam a cidade" (GONÇALVES; HEREDIA, 2017, p. 367, 368). No entanto, sobretudo nos anos mais recentes, em que aumentou o fluxo de migrantes estrangeiros em nosso país, essa postura dos nacionais se tornou mais evidente e generalizada.

Em relação ao tratamento discriminatório dispensado pelos nacionais aos imigrantes negros haitianos, há que se esclarecer que ele não é uma exclusividade para com essa população. Essa recepção preconceituosa já foi empregada no decorrer da história do Brasil, para os "senegaleses, congoleses e bengalis recém-chegados". Da mesma forma, até mesmo os brancos europeus que vieram pra cá, na intenção de promover a tão pretendida eugenia, foram discriminados, considerados como "os outros". Também "[…] os asiáticos, da mesma forma que os negros e com a interrupção da chegada destes, foram alvo do racismo". E some-se a eles também os indígenas bolivianos, que "sofrem de discriminação e junto com chineses são submetidos à superexploração da sua força de trabalho" (OLIVEIRA, 2017c, p. 151-152).

Voltando a tratar especificamente das angústias dos haitianos, o fato é que, mesmo após "o verdadeiro calvário enfrentado nos países de origem [por onde passa a migração haitiana] e ao longo do percurso utilizado para chegar ao Brasil", as aflições não param por aí. Todo sofrimento causado nas "violações de direitos, como abusos sexuais, maus tratos por policiais, tortura, sequestros-relâmpago, roubos, furtos, […] não termina com a concessão do visto de permanência" (OLIVEIRA, 2017c, p. 144, 145). Quando chegam no Brasil, além da exploração sofrida no mercado de trabalho, muitos deles também são vítimas de racismo.

Numa pesquisa realizada em São Paulo, no ano de 2015 e 2016, um dos haitianos entrevistados relatou ouvir a seguinte frase, proferida por uma brasileira a um grupo de nigerianos, por pensar que eles não entendiam português. "Esses pretos fedidos! Vamos descer na próxima estação, não estou aguentando!". Outra haitiana relatou "que muitos brasileiros falam que ela é africana, e não haitiana porque os haitianos são feios (ela tem a pele mais clara)" (BRITO e DANTAS, 2017, p. 281).

Nesse sentido, essa forma de discriminação também conhecida como racialização, tem correspondência numa pesquisa realizada em Santo Domingo, capital da República Dominicana. Nesta cidade o processo de racialização das relações de trabalho faz com que as "atividades consideradas inferiores pelos dominicanos" sejam reservadas aos haitianos (SILVA, 2017, p. 86).

Constatamos também queixas idênticas dos haitianos aqui no Brasil, nas entrevistas que realizamos para essa nossa pesquisa. Ouvimos de vários deles que o trabalho mais pesado era designado a eles, assim como também a pior escala de trabalho. Outro também nos disse ter recebido, em tom de grito pelo patrão, a seguinte frase: "Você é estrangeiro! Veio aqui pra trabalhar. Não pode se negar a fazer hora extra!".

Desta forma, o haitiano é duplamente discriminado em solo brasileiro. Soma-se além do fato dele ser imigrante, a característica da sua pele negra. Infelizmente, nossa cultura preconceituosa de naturalizar a racialização foi gestada durante os séculos de nossa formação. Em *Pele Negra, Máscaras Brancas*, Franz Fanon aborda com maestria o estigma que normalmente recai sobre o negro. Ele é visto como um animal, algo ruim, malvado e feio. No inconsciente coletivo, negro está associado ao pecado, trevas, algo imoral.

Essa concepção do negro inferiorizado difundida na cultura ocidental, daquele que passou "pelo processo desumano da escravidão", que assumiu "para si o estigma de não ser branco", e que remonta ao Brasil colonial também chega até a nossa sociedade atual. "Nesse cenário, o Brasil, país escolhido como lugar de recomeço para os descendentes da heroica revolução haitiana, ocorrerá o encontro dessas identidades que a partir do contato intercultural são colocadas em questão" (BRITO; DANTAS, 2017, p. 275).

Quanto ao mercado de trabalho, normalmente são empregados "[…] em atividades da construção civil, metalúrgicas, têxteis, hoteleiras e, principalmente, na agroindústria da carne, no Centro-sul […]". Essa informação também constatamos em nossa pesquisa. Praticamente todos os nossos respondentes trabalham em abatedouros de carne, nos três grandes frigoríficos da região, recebendo um salário em torno de 1200 reais. Não obstante ser respeitado o pagamento do salário-mínimo, a queixa dos haitianos que entrevistamos caía sobre a carga horária e o tipo de trabalho, muito extensa e extenuante. Entretanto, existem situações em que, sabidamente, não se respeita as condições mínimas de dignidade do trabalhador. Nessas circunstâncias, os imigrantes haitianos passam a sofrer "exploração por empresários inescrupulosos, que se aproveitam da vulnerabilidade desse grupo para pagar

salários abaixo do mínimo e, em alguns casos, expor o trabalhador migrante a situações análogas à escravidão" (OLIVEIRA, 2017c, p. 145).

A questão da concessão do visto, que já abordamos aqui, também é outro aspecto que converge na relação do haitiano com o mercado de trabalho. Após 2010, o número de haitianos solicitantes de visto para o Brasil era tão alto, e a burocracia um processo lento e complicado, ao ponto de as pessoas virem para cá desconsiderando esses trâmites. Como já dissemos, a concessão de visto humanitário foi "a solução para regularizar a situação de milhares de migrantes que se amontoavam em abrigos sem a menor condição sanitária e de comodidade, espalhados pelo Acre e Amazonas […]". Atualmente, embora as informações são de que melhoraram as condições de atendimento no consulado de Porto Príncipe, os haitianos ainda enfrentam dificuldades. Na nossa pesquisa, relatos de que os haitianos se submetem "aos coyotes para ingressar no Brasil" (OLIVEIRA, 2017c, p. 144) também foram ouvidos por nós. Quatro professores nos contaram, espontaneamente, com base nas sondagens que já haviam realizado, suas suspeitas sobre a ação de agenciadores, por trás da vinda dos haitianos para a cidade que pesquisávamos. Dos próprios haitianos ouvimos de um deles o seguinte relato. No Haiti, para a emissão do visto junto ao consulado brasileiro, estava sendo cobrado por agenciadores, cerca de 200 euros, pois desta forma também se fugiria da fila própria para o seu trâmite. E que sua esposa estava aqui de forma clandestina, justamente porque não teve como pagar pelo documento no seu país.

Chama-nos a atenção o fato de que, com exceção de um deles, todos os haitianos que entrevistamos trabalham em três empresas do ramo de abatedouros. Se olharmos também para a idade e nível escolar dessa população, surgem os seguintes questionamentos, em termos da exploração de sua mão de obra. Considerando que todos estão praticamente na faixa etária laboral, "[…] até que ponto a ocupação de postos de trabalho que exigem pouca qualificação e a consequente redução na remuneração se justificam pela menor escolaridade desses imigrantes?" E nos casos em que há um estímulo para a imigração no país, haveria alguma intenção de fazer uso da mão de obra desses imigrantes, explorando sua condição vulnerável? Em outros termos, "estariam a flexibilização das fronteiras e a minimização do papel da seleção prévia ao ingresso do trabalhador estrangeiro no país resultando na maior exploração dessa força de trabalho pelo capital?" (OLIVEIRA, 2017c, p. 149-150). Além disso, outra questão que se sobressai, é até que ponto essas empresas, sobretudo no ramo de abatedouros,

atuam para terem essa mão de obra, mais vulnerável, disponibilizada e acessível em solo brasileiro para ser explorada.

Na pesquisa de Oliveira et al, que já citamos aqui, sobre haitianos em Curitiba, os pesquisadores relatam uma realidade que também presenciamos em nossa pesquisa. "Lembremos inicialmente que os imigrantes haitianos encontram-se na ponta mais precária do mercado de trabalho, lidando muito provavelmente com duras condições de vida". Ainda observam os autores o fato de que os trabalhadores haitianos não conseguem diferenciar a crise econômica pela qual passa o país, da sua "condição normal da experiência imigrante, uma situação da qual 'não se pode piorar'" (2019, p. 208). Fato é que "o Brasil abriu suas portas à imigração haitiana e, assim fazendo, colocou-se como alternativa viável aos projetos migratórios. Contudo, as condições de acolhimento e de trabalho estão longe daquelas imaginadas pelos migrantes" (OLIVEIRA, 2020, p. 273).

Esta condição precária em que são submetidos os haitianos no mercado de trabalho, também é descrita por Boschilia e Gonçalves.

> No Brasil, temos claro o argumento de que a diáspora haitiana foi mediada por uma conjuntura econômica que exigiu amplo recrutamento de mão de obra em postos de trabalho mal remunerados, e cujo efeito mais imediato foi expandir sobre os haitianos algo que já estava em curso sobre os trabalhadores brasileiros: a precarização e degradação dos direitos sociais (2018, p. 11).

Em nossa pesquisa, praticamente todos trabalhavam em abatedouros de frango, com funções repetitivas, em ambiente hostil, e com remuneração de baixo valor.

Bortoloto também retrata a mesma realidade, em sua pesquisa a partir da cidade de Cascavel, no interior do Paraná.

> Embora o próprio sistema capitalista e periférico impeça ascensão de pobres brancos ou pobres negros, viabilizado apenas no discurso liberal meritocrático, se torna ainda mais aguda e irrealizável entre os imigrantes negros, implicando sobretudo a ocupação de postos de trabalho manuais e desvalorizados (2018, p. 344)

E compara a mesma dificuldade de ascensão social enfrentada pelos negros pobres brasileiros, também se repete nas condições de vida dos migrantes haitianos.

> O elevado desemprego, baixos salários e rotatividade de trabalhadores produz maior precarização das condições de vida dos haitianos em Cascavel , que para manter o envio de remessas para o Haiti, baixam o nível das condições de vida, com degradação das condições materiais de sobrevivência já vivenciadas por populações pobres e negras nesse país. (2018, p. 345)

Além da questão econômica, outra dificuldade encontrada pelos haitianos no mercado de trabalho, diz respeito ao racismo. Na pesquisa de Oliveira et al, os pesquisadores observam que, para os haitianos, além da crise econômica, ainda tem a questão do racismo velado, que interfere na colocação do migrante no posto de trabalho. Na fala de um haitiano registrada naquela pesquisa, tal realidade fica muito evidente. Ele relata o fato de uma mulher haitiana recém-chegada em Curitiba, "por causa da cor dela, conseguiu um emprego [escondido na cozinha] que é porque ela é negra, haitiana negra. Portanto [...] às vezes para conseguir um emprego não é só a crise econômica. É mais do que isso" (2019). É um racismo tão invisível que foge até dos olhos dos clientes.

Para além do mercado de trabalho, existem diferenças, em termos de nível de exposição à vulnerabilidade enfrentada pelos migrantes, no que diz respeito a gênero e faixa etária. Um dos segmentos no contexto da população migrante que está sujeito a uma vulnerabilidade específica, são as mulheres. Além dos seguintes aspectos: "a presença ou não de uma rede familiar no Brasil, a escolaridade, a trajetória de vida, o percurso migratório e o *status* de regularização", comuns a todo migrante, a população feminina ainda passa por sofrimentos específicos, em função de sua condição de mulher. Realiza todo o percurso migratório, passando pelo sofrimento e desconforto quando se encontra gestante, ou ainda, passa por situações nas quais fica sujeita a sofrer abusos sexuais. Soma-se ainda "ao público feminino, temas como a violência doméstica também despontam como fator relevante no que diz respeito ao agravo da condição de vulnerabilidade" (GONÇALVES; HEREDIA, 2017, p. 369). Em nossa pesquisa, encontramos relato acerca de uma haitiana que deixou de estudar, no projeto de português para estrangeiros, desenvolvido numa escola estadual, justamente porque apanhara do marido, também haitiano, e havia se mudado de cidade para fugir dele. Outra haitiana entrevistada por nós, acabara de sofrer um aborto espontâneo havia três dias, de uma gestação que já estava com cerca de sete meses. O que nos deixou, além de muito triste, pensativo se não teria relação com as condições insalubres do seu trabalho no frigorífico.

Além das mulheres, outro perfil com vulnerabilidades específicas dentro dos migrantes estrangeiros, são as crianças e jovens. As principais vulnerabilidades que estão sujeitos dizem respeito à falta de uma rede familiar; à dificuldade de "acesso ao sistema de educação (incluindo creche e escola infantil para os menores de 6 anos)"; a barreira linguística, no entendimento do português, "e à integração no mercado de trabalho (menor

aprendiz), ou no trabalho informal (caracterizado como trabalho infantil)" (GONÇALVES; HEREDIA, 2017, p. 370-371).

Em um trabalho acerca de crianças refugiadas desacompanhadas de representante legal, Cruz e Friedirich também descrevem essa característica de maior vulnerabilidade enfrentada pelo público infantojuvenil, por ocasião da migração. "O que se observa dos diversos fluxos migratórios, e de maneira mais específica aqueles compostos por solicitantes de refúgio, é que crianças e adolescentes encontram-se em situações de risco e maiores violações de direitos que aquelas enfrentadas pelos adultos" (2019, p. 25). Uma vez que estão muito mais sujeitas a situações de tráfico e violência de ordem sexual. Além deste contexto de vulnerabilidade, ainda tem a burocracia estatal que dificulta o ingresso das crianças e adolescentes migrantes no país de destino. A migração destas pessoas, "mais especificamente na condição de refugiadas parece ainda ser vista com ressalvas pelos Estados, que acabam por responder de maneira inadequada às solicitações feitas por [elas]" (2019, p. 31). No caso do Estado brasileiro, isto se acentua, sobretudo, se essas crianças e adolescentes estiverem desacompanhadas de um representante legal, observam as autoras.

Toda pessoa quando se desloca de um país para outro, inevitavelmente passa por um estresse, provado pelas dificuldades em se adaptar a essa nova realidade social. Por inocência, tendemos a achar que as pessoas apenas se deslocam de um lugar para outro.

> Na realidade, elas sempre se deslocam de um grupo social para outro. Sempre têm que estabelecer novos relacionamentos com grupos já existentes. Têm que se acostumar com o papel de recém-chegados que tentam fazer parte de grupos com tradições já estabelecidas ou que são forçados a uma interdependência com eles, tendo que lidar com os problemas específicos do novo papel. Muitas vezes lhes é atribuído o papel de outsiders em relação aos grupos estabelecidos e mais poderosos, cujos padrões, crenças, sensibilidade e costumes são diferentes dos seus. (ELIAS & SCOTSON, 2000, p. 138)

Desta forma, no esforço para se adaptar em terra estrangeira de maneira menos sacrificante, no sentido de atenuar o estresse desse seu novo desafio, uma das estratégias normalmente empregada pelo migrante é fazer bom uso de ativos sociais. Constituem "[…] recursos individuais e coletivos que indivíduos e grupos, em situação de pobreza, utilizam de forma contínua para melhorar seu nível de bem-estar social e/ou enfrentar situações adversas […]"(GONÇALVES; HEREDIA, 2017, p. 374). O que lhes possibilita também, melhor aproveitar as oportunidades propiciadas pelo Estado, mercado ou sociedade (GONÇALVES; HEREDIA, 2017, p. 366). Nesse processo de integração social, portanto, os migrantes

estrangeiros tendem a adotar as seguintes ações como plano de sobrevivência, entre outras: "o uso das redes religiosas e/ou étnicas […]; a interação […] por meio das redes sociais; a divisão de despesas […]; a estruturação de associações como veículo de transmissão das demandas coletivas […]; a integração com movimentos sociais […]; entre outras" (GONÇALVES; HEREDIA, 2017, p. 374).

Um outro ativo muito bem explorado pelos migrantes estrangeiros é o apadrinhamento. Trata-se do "[…] fato de muitos imigrantes terem sido apadrinhados por conacionais ou brasileiros em um sistema de solidariedade que prevê certa responsabilidade do padrinho com seu afiliado na provisão não só de auxílios materiais, mas também de apoio afetivo […]" (GONÇALVES; HEREDIA, 2017, p. 378). Da mesma forma como ocorre no Senegal, isto é, um costume desvinculado "da prática religiosa e [que] segue uma concepção de família ampliada […]" (GONÇALVES; HEREDIA, 2017, p. 379), é o que também se constata por aqui. Na nossa pesquisa observamos que vários haitianos se referem aos seus conacionais como primos, no entanto, sem haver o respectivo laço sanguíneo. Normalmente alugam uma casa maior justamente para abrigar seus conacionais (que são estimulados a virem do Haiti para cá, ou já os conhecem aqui), e se ajudarem a dividir as despesas.

Por outro lado, o apadrinhamento não ocorre somente entre os conacionais, mas também com os brasileiros. "É bastante comum, imigrantes nos apresentarem, principalmente brasileiros identificados como seus 'pais' e 'mães' no Brasil". Gonçalves e Heredia nos relatam o caso de um casal de brasileiros que assumiu a responsabilidade sobre o desempenho social de três imigrantes senegaleses. "Eles passaram a ajudá-los a conseguir trabalho, alugar uma casa para sair do espaço de acolhimento, mobiliar a casa doando utensílios e mobilizando outras doações entre amigos […]", além de outras ações. A relação do casal com os imigrantes chegou num nível tão próximo ao ponto do casal ser "apresentado por meio do Skype aos familiares dos seus afilhados como seus 'pai' e 'mãe' brasileiros. Esse tipo de ação demonstra uma atitude de reciprocidade entre padrinhos, os imigrantes e seus familiares" (GONÇALVES; HEREDIA, 2017, p. 378-379).

Muito recorrente também é o ativo social propiciado por igrejas para os imigrantes. São ações propostas por paróquias, comumente associadas à pastoral do migrante, no sentido de oferecerem espaços para a comunidade estrangeira realizarem seus encontros. Além de fornecerem "suprimentos aos imigrantes necessitados, como comida, móveis, vestimentas, entre outros", as igrejas também "oferecem atividades de integração para os de fora

conseguirem se adaptar no novo ambiente, como cursos de língua ministrados por voluntários" (GONÇALVES; HEREDIA, 2017, p. 375).

Também constatamos essa realidade na cidade que realizamos a nossa pesquisa. No salão paroquial da igreja matriz, cedido pelo padre local, cerca de quatro professores voluntários desenvolvem um projeto de ensino da língua portuguesa para os estrangeiros, predominantemente, haitianos. Vale ressaltar acerca dos haitianos que entrevistamos na cidade, que todos eles já passaram, ou ainda frequentam esse projeto do salão paroquial. Estivemos presente no último sábado de aula de 2018, na confraternização de véspera de Natal, e pudemos constatar a integração e a satisfação com que desfrutavam aquele momento de convivência, sobretudo dos próprios haitianos entre si. Alguns nos relataram que aquele encontro que acontece aos sábados à tarde, uma vez por semana, era o evento mais aguardado por eles, durante a semana.

Outro recurso social disponível aos imigrantes é a possibilidade de fazer uso de organizações, que normalmente não têm como foco um caráter assistencialista, mas sim, uma preocupação na defesa dos direitos dos migrantes, atuando mais na esfera política e antirracista. Comumente são ações desenvolvidas "por partidos de esquerda ou pelas organizações sindicais, que possuem um papel ativo na defesa de direitos" (GONÇALVES; HEREDIA, 2017, p. 375). Suas ações abrangem a atenção dada às normas que regularizam o processo migratório, assim como, às situações que envolvem discriminação racial, xenofóbica, ou de exploração da mão de obra dos migrantes.

Portanto, as medidas que os imigrantes adotam para amenizar o estresse provocado pela sua adaptação ao local de destino, numa forma mais ampla, como dissemos, são vistos como ativos sociais, isto é, os recursos sociais que são disponibilizados a eles para melhorar seu nível de bem-estar social e/ou enfrentar situações adversas, porém, de frequência não assegurada. Se aprofundarmos um pouco mais o olhar nessa questão, vamos perceber que nas entrelinhas desses ativos subjazem direitos não atendidos aos migrantes. Em outros termos, existe algo mais amplo não sendo contemplado, ou seja, a sua cidadania plena.

Neste sentido de buscar criar condições efetivas para uma boa receptividade, e condições dignas de permanência do migrante aqui no Brasil, uma boa iniciativa foi tomada pela Universidade Federal do Paraná. O Programa de Extensão Política Migratória e Universidade Brasileira – PMUB/UFPR, iniciado em 2015, oferece atividades diversas para suprir as demandas dos migrantes, tais como: estudo do português brasileiro como língua de

acolhimento; assessoria e orientação jurídica, na perspectiva de promoção e defesa dos direitos da cidadania e direitos humanos; cursos na área da informática com vistas à inclusão digital, facilitando a inserção no mercado de trabalho; além de oferecer atendimento psicológico. (GEDIEL et al, 2017).

No artigo publicado por Gediel et al, acerca do departamento que oferece o curso de línguas para os migrantes, Celin UFPR, chamou-nos a atenção a referência a uma parceria com a SEED. Ainda consta neste texto a afirmação de "que esta prática deve ser ampliada com o intuito de criar centros multiplicadores com profissionais formados para essa área de atuação específica" (2017). Tal surpresa nos foi causada porque, na nossa pesquisa de campo, justamente constatamos que nenhuma das professoras entrevistadas, receberam uma formação semelhante.

Dentro deste Programa de Extensão, outra atividade que nos chamou a atenção é o atendimento psicológico oferecido aos migrantes. A condição de vulnerabilidade e de estresse que esta população está sujeita faz com que esse tipo de atendimento seja essencial.

> A constatação de que as políticas públicas ainda são insuficientes para acolher essa população dificulta a condição desses sujeitos elaborarem o processo migração, redefinindo seus lugares, suas identidades e elaborando o luto pela perda dos vínculos estabelecidos em seu país de origem, bem como se organizarem para restabelecer sua vida e seus laços em um novo contexto social. (GEDIEL et al, 2017, p. 85)

Na nossa pesquisa de campo encontramos várias situações que demandavam atendimento psicológico. Numa delas, uma jovem haitiana, sentada junto à mesa reunida com mais três conacionais, para serem entrevistados por nós, acabara de perder um bebê fazia três dias, por aborto espontâneo, de uma gestação que já durava sete meses.

Na oficina sobre o ensino de história do Brasil para os migrantes, neste Programa de Extensão, a presença do conteúdo: "a questão da independência do Haiti enquanto estímulo para a independência no Brasil" trouxe-nos a memória outra constatação. Em nossa pesquisa acerca dos PPPs das escolas, em nenhuma delas houve tal associação de conteúdo.

Neste Programa de Extensão, também destacamos o trabalho desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa Migrações Internacionais e Multiculturalismo. Este Grupo cita ações desenvolvidas junto da universidade para que fossem concedidas vagas para migrantes portadores de visto humanitário e refugiados. (GEDIEL, 2017).

Foi uma constatação também de nossa pesquisa de campo, mesmo que focando na educação básica, e pensando em outras demandas mais de ordem socioeconômicas, também encontramos a necessidade de políticas de ação afirmativa para esta população.

Em síntese, este trabalho desenvolvido pela UFPR é de suma importância. É um ativo social que, infelizmente, os haitianos do município em que realizamos nossa pesquisa necessitam, mas não têm acesso, com esse nível de abrangência e qualidade.

Não obstante todas as agruras que os haitianos vivenciam quando passam a residir em solo brasileiro, não podemos nos esquecer do quanto sua presença é muito benéfica para nossa sociedade, pois faz com que avancemos no nosso processo civilizatório. Se tivéssemos clareza da contribuição de sua presença até mesmo para nossa humanização, com certeza os trataríamos com outro nível de acolhimento.

Em outros termos, esse contato intercultural experimentado pelos migrantes estrangeiros também seu lado construtivo. Com certeza, para eles, com maior intensidade, todavia, também para nós, enquanto sociedade anfitriã, desde que estejamos abertos e receptivos para essa oportunidade.

Não obstante o fato de que "esse contato gera mais conflito que sinergia, visto que coloca em xeque a cosmovisão do indivíduo, afeta sua identidade pessoal e grupal, gera crise", não podemos nos esquecer do quanto ele também pode propiciar de crescimento pessoal. Pois, é no contraste com uma cultura distinta que pode ser provocado um aumento da percepção do sujeito sobre si, sobre "sua própria identidade, identidade grupal, os próprios valores", assim como, das "questões étnico-raciais, preconceito, educação dos filhos, relações familiares, questões intergeracionais, de gênero", entre outras. (BRITO; DANTAS, 2017, p. 269).

Nesse sentido, é nesse processo de alteridade que vários aspectos que compõem nossa identidade se tornam mais reconhecíveis para nós mesmos. Nossa identidade, que não é estática, mas sim dinâmica e flexível, "só existe dentro de um contexto e, portanto, decorre de um processo de construção no qual o reconhecimento da alteridade é necessário para sua afirmação, ou seja, se define através da diferença, o que eu não sou" (BRITO; DANTAS, 2017, p. 269). Desta forma, o haitiano que aqui chega "[…] tem a concepção de si e o seu valor enquanto pessoa questionando, seja pela capacidade de se inserir a nova sociedade, seja pela visão do outro, que muitas vezes o classifica como inferior devido à sua raça-etnia" (BRITO; DANTAS, 2017, p. 284, 285). Nesse sentido, mesmo que a alteridade, nesse caso,

acabe revelando a percepção negativa que o haitiano recebe da sociedade, é fundamental que ele tome também consciência crítica sobre isso. Na nossa pesquisa, inclusive, chamou-nos a atenção o fato de que muitos haitianos não se dão conta das manifestações discriminatórias praticadas contra eles. Embora também, possa ser que receiem falar sobre esse assunto, como abordaremos mais à frente.

Outra contribuição dos haitianos, com sua presença no Brasil, é a de nos possibilitar a percepção mais aguçada de nossa formação étnica, uma vez que "o contato com a história do Haiti" funciona como um espelho a revelar nossa história. "[…] o protagonismo negro na libertação dos escravizados pode por um lado afetar positivamente nossa identidade enquanto brasileiras e brasileiros, também em grande número descendentes de pessoas que foram escravizadas". Esta via de mão dupla que ocorre no processo migratório faz com que, inevitavelmente, o imigrante seja afetado pela cultura de destino, todavia, esta também se influencia. "Nesse contato entre culturas somos convidados a resgatar a nossa identidade afrodescendente, provocando assim, a ampliação do *self* e do senso de valor enquanto sujeitos" (BRITO; DANTAS, 2017, p. 285).

Pensando em nós enquanto anfitriões, outro aspecto acerca do imaginário que temos sobre nós mesmos, que a migração haitiana está nos ajudando a rever, como já citamos aqui, é o mito de que somos uma sociedade acolhedora. Isso deve ser posto em xeque, pois, uma vez que o "[…] mito de que a sociedade brasileira é tolerante ajuda a perpetuar o racismo e a xenofobia no país, evidenciada pelos relatos de discriminação sofridos pelos imigrantes no espaço social". A quebra deste mito poderia contribuir para jogar luz a uma postura muito comum dos imigrantes, o silenciar-se perante as discriminações que sofrem. Normalmente os imigrantes se calam por temerem se expor perante a comunidade, ou por recearem ter prejuízo no seu processo de permanência. Este silêncio também é notado na discriminação sofrida no ambiente de trabalho. "[…] é recorrente que os imigrantes não a denunciem por não falar fluentemente o português ou por medo de perder o trabalho" (GONÇALVES; HEREDIA, 2017, p. 373).

Desta forma, torna-se compreensível o silêncio dos haitianos, fato que também pudemos constatar em nossa pesquisa. Na pergunta que fazíamos a eles se já haviam sofrido algum tipo de discriminação aqui no Brasil, normalmente ficavam mudos. Às vezes conversavam entre si, em crioulo, como que combinando uma posição. Após várias tentativas, refazendo a pergunta, mudando seu enfoque, as queixas que obtivemos deles, na maioria das

vezes, foram mais relacionadas ao ambiente de trabalho. Talvez não se queixassem deste tipo de ofensa no ambiente escolar, justamente por estarem nele, e não quererem se comprometer.

Em síntese, acabamos concluindo que o silêncio dos migrantes (por receio) e dos nacionais (por conivência), quando naturalizam situações discriminatórias, além de promover a inércia e a tolerância a esse *status quo*, pela sociedade e Estado, de maneira geral, contribuem para alimentar o mito de que somos uma sociedade acolhedora. (adaptado de GONÇALVES; HEREDIA, 2017, p. 373).

A situação hostil, nada acolhedora que são submetidos os haitianos que vivem no Brasil, também é relatada por Boschilia e Gonçalves, quando citam uma pesquisa realizada em Maringá, Paraná.

> Em pesquisa sobre a qualidade de vida dos imigrantes haitianos na cidade de Maringá, um dos polos econômicos e culturais mais importantes do norte do Paraná, Kotsifas (2016) concluiu que os imigrantes estão longe de usufruir uma boa qualidade de vida, ao se obrigarem a residir em moradias com superlotação, e em locais com escassez de serviços elementares, além de sofrerem com a discriminação e o preconceito. (2018, p. 12)

Em nossa pesquisa, também visitamos a casa onde moravam cerca de cinco haitianos. Havia três casas no mesmo quintal. Era uma casa simples, de madeira, uma edícula com três cômodos apenas. As duas pessoas que trabalhavam na casa, eram empregadas em empresas de abatedouro de frango.

Assim que chegam ao Brasil, talvez por não encontrarem essa receptividade que nós achamos que exista, normalmente os migrantes tendem a ter uma vida social mais restrita, girando em torno do trabalho, igreja e casa. Não nos esqueçamos que as mobilidades dos migrantes, dos refugiados, das pessoas que se encontram em situação de deslocamento humano forçado "são processos transnacionais" exercido por "pessoas que se movimentam por fronteiras particulares […]" (RIBEIRO, 2017, p. 243).

Essa autonomia, esse agir à revelia do direito positivado pelas nações, é uma outra grande contribuição dos migrantes para o nosso processo civilizatório. Pois, como já dissemos aqui, sua condição de migrante está sempre a contestar os limites das nossas fronteiras, físicas, e as do que entendemos por cidadania ou direitos humanos.

Em face de tudo o que aqui expusemos, podemos sintetizar essa análise enfatizando os seguintes aspectos que poderiam ser melhorados. Se por um lado é desejável que existam os ativos sociais que já mencionamos aqui, para que o imigrante os utilize como estratégia de

sobrevivência, mecanismos tais como: os projetos de acolhimento desenvolvidos nas igrejas; uso das associações étnicas; as de cunho partidário ou sindical; os movimentos sociais; a divisão solidária das despesas domésticas; apadrinhamento; entre outros; por outro lado, tal realidade expõe deficiências do poder estatal. Assim como já apontamos quando tratamos da questão da cidadania, o uso desses ativos sociais "também aponta para o grande déficit das políticas públicas que deveriam justamente agregar-se como um ativo importante no que se refere não só à superação das vulnerabilidades, mas também como ações coordenadas de prevenção por parte do Estado" (GONÇALVES; HEREDIA, 2017, p. 381).

Outro aspecto de como o Estado se situa dentro desta problemática, que também já abordamos aqui, está na postura, sobretudo dos agentes estatais, no momento da concessão do visto ao migrante. Partindo do fato que determinados corpos são definidos por marcadores tais como: gênero, raça, nacionalidade, sexualidade e classe; isto determinará um tratamento diferenciado, "podendo ser barrados, excluídos ou desprovidos de determinados direitos em território nacional por não se enquadrarem em determinadas características inteligíveis para homens e mulheres refugiadas segundo as expectativas dos aparelhos de gestão do refúgio". Evidentemente não apenas para a categoria de refugiado, mas também para as de outro status de visto, os preconceitos destes funcionários influenciarão na concessão, isto é, no controle migratório. Desta forma, portanto, "é possível afirmar que a compreensão do gerenciamento do refúgio [ou de outros status de visto] no contexto brasileiro requer lançar luz sobre como operam essas distinções no reconhecimento de pessoas refugiadas" (RIBEIRO, 2017, p. 247).

Nessa reflexão objetivando combater os preconceitos a esse público, existem também as situações que envolvem os profissionais que trabalham com os migrantes, e que não são, necessariamente, funcionários estatais. Terapeutas, profissionais da área da saúde, profissionais voluntários, entre outros, requer que compreendam as "forças sociopolíticas" que os atingem, "especialmente racismo e opressão, para que não se tornem profissionais sem consciência da perpetuação de relações atravessadas por exotismos, e objetificação do outro, formas também de manutenção do preconceito de que muitos profissionais não se dão conta". Existem também acadêmicos e jornalistas, que tendo como foco de sua pesquisa os refugiados e imigrantes, vão em busca de algo 'espetacular', esquecendo-se de respeitar a dignidade da pessoa do entrevistado. Nesse sentido, portanto, é fundamental "que a diferença possa ser entendida não como perpetuação de relações desiguais e sim permitir relações baseadas no

respeito, crescimento mútuo, que paute inclusive as ações e formação de profissionais que trabalham junto à população migrante" (BRITO; DANTAS, 2017, p. 286).

Da sociedade brasileira como um todo, temos a esperar um amadurecimento, sobretudo, em relação ao que podemos crescer em compreensão de si, para construirmos um mundo mais justo. Seria interessante, por exemplo, as pessoas começarem a perceber "que todos somos migrantes", quer seja dentro ou fora de um país. E que todos nós, pensando em termos de humanidade, temos o direito de buscar um lugar melhor no mundo para viver, e que as fronteiras são meras invenções abstratas, como o é a ideia de propriedade. Não nos esquecer que, atualmente, somos um país muito mais de emigrantes do que imigrantes. Temos, como já dissemos, cerca de 750 mil migrantes estrangeiros em nosso solo, porém, temos em torno de 1,6 milhão de brasileiros fora do país. (OIM, 2019). Portanto, se desejamos que nossos compatriotas sejam bem tratados lá fora, pelos nacionais dos países de destino, onde se encontram, temos de começar dando o exemplo por aqui. Conscientizarmo-nos do quanto se faz necessário prestigiarmos uma sociedade plural, em que as diferenças sejam reconhecidas e valorizadas. Somente desta forma será possível "a convivência e respeito entre todos, o que está diretamente ligado a um ambiente que promove relações saudáveis e não intoxicadas por representações xenófobas e racistas que comprometem o bem-estar de todos" (BRITO; DANTAS, 2017, p. 286).

Resumindo, uma coisa é certa, a vinda dos haitianos para o país vem provocando muitas consequências em relação à forma como encaramos essa questão da migração. Se por um lado, evidencia nossas deficiências e preconceitos, por outro, propicia a oportunidade de nos desenvolver, como sociedade e indivíduos, no processo civilizatório. Sua presença no Brasil é oportuna, pois chegam num momento em que os esteios que vinham sustentando e alimentando os processos de humanização, estão sendo colocados em xeque pela sociedade. Ações e conceitos tão arduamente conquistados para que fossem entendidos como politicamente corretos, assim como, os direitos humanos obtidos graças a muita luta nas ruas e nos fóruns intelectuais, passam, em pouquíssimo espaço de tempo, a sofrerem todo tipo de escárnio e reprovação. Desta forma, uma das contribuições da presença dos haitianos estaria no que ela pode nos propiciar na percepção e reflexão desta realidade, de avanços e de retrocessos. Mais especificamente, acerca dos elementos que poderiam produzir uma sociedade mais humana e justa, no tocante à questão migratória, e à dignidade de todo ser humano, independente de sua nacionalidade.

Tendo em mente todas estas reflexões que realizamos – passando pelos direitos humanos, o direito à educação, a questão migratória, e o contexto da migração haitiana no Brasil, somadas com as descobertas que fizemos na leitura dos documentos nacionais e internacionais, que tratam dos direitos humanos, dos migrantes, e do direito à educação – elaboramos um roteiro de perguntas, e fomos a campo, investigar em que condições está sendo oferecida a educação para os migrantes haitianos, num determinado município. O contexto e os resultados desta pesquisa é o que apresentaremos na seção seguinte.

3. REVISÃO DE LITERATURA E ANÁLISE DOS DADOS PESQUISADOS

Basicamente, [o direito à educação] deveria ser considerado
não como o direito da criança freqüentar a escola,
mas como o direito do cidadão adulto ter sido educado.
Thomas Marshall

3.1 Revisão da literatura – dialogando com nossa pesquisa de campo

Na pesquisa que realizamos no banco de dados da CAPES e da biblioteca eletrônica Scielo, fizemos uso dos seguintes descritores: direito à educação *and* haitianos; educação *and* haitianos; educação *and* migrantes. O nosso critério de escolha desses trabalhos para análise, foi buscar aqueles que tivessem uma aproximação maior com o nosso objeto de estudo, na medida em que sua leitura pudesse contribuir para o nosso olhar sobre o tema. Assim como, interessou-nos trabalhos que pudessem nos balizar, no sentido de confirmar se nosso caminho de pesquisa, nossas escolhas, hipóteses, percepções, tinham fundamento. Encerramos as buscas também quando constatamos que os trabalhos começaram a ficar repetitivos, no sentido de nos fornecer novidades para o enfoque que nos propusemos nesta nossa pesquisa. Desta forma, por entendermos que dados os limites do escopo deste trabalho, o número de publicações pesquisadas já estava significativo.

Na dissertação de mestrado de Sandra de Avila Farias Bordignon, com o tema: "Inserção dos imigrantes haitianos nos contextos educativos escolares e não escolares no Oeste Catarinense", defendida na Universidade Comunitária da Região de Chapecó, destacaremos o seguinte. O recorte temporal referente aos dados escolares dos haitianos compreendeu os anos de 2013 a 2015, abrangendo sete municípios catarinenses. Não obstante a pesquisa ter compreendido a educação básica e superior, a ênfase foi dada para esse último nível de ensino. Em termos de enfoque da temática, o trabalho de Bordignon foi bem abrangente, indo para além da questão educacional e abordando também a questão migratória e as condições de trabalho dos migrantes.

Uma das constatações de Bordignon, que também encontramos em nossa pesquisa, diz respeito a maior dificuldade externada por gestores e professores, quando se referem aos haitianos, e também a contribuição destes migrantes no ambiente escolar. "A mais enfatizada como dificuldade é a comunicação com os haitianos e como potencialidade, a possibilidade de intercâmbio cultural". Por outro lado, na perspectiva do haitiano, conforme apuramos em

nossa pesquisa, sua dificuldade não diz respeito apenas à comunicação. Um ambiente não acolhedor, manifestando uma segregação por gestos, uma discriminação velada, também constatamos em nossa pesquisa. Assim como, o fato de muitos deles serem poliglotas, falando, além do francês e do crioulo, o espanhol e o inglês, não é valorizado nem explorado pelas escolas que visitamos.

Quando encontramos nessa pesquisadora sua convicção de "que a ampliação da participação dos próprios imigrantes na esfera das decisões acerca de seus interesses possa ajudar na implementação de programas que, de fato, promovam a integração" (2016, p. 204), também ecoou em nossa pesquisa. Um dos documentos que analisamos foi o Plano Estadual em defesa dos migrantes, do governo paranaense. Das dez pessoas que consta nesse documento como responsáveis pela sua elaboração, encontramos uma representante da pastoral do migrante. De qualquer forma, não podemos afirmar que os migrantes foram ouvidos diretamente. Por outro lado, do que pudemos averiguar em nossa pesquisa, das diversas ações propostas nesse Plano, muito pouco saiu do papel.

E por falar em participação dos migrantes, também nos ocorre o que constatamos nos Projetos Político-Pedagógicos das escolas. Eles evidenciam, sem sombras de dúvida, que os migrantes não foram ouvidos na sua elaboração.

Em termos de receptividade, Bordignon relata que os haitianos ao chegarem na região de Chapecó, "trazidos pela demanda de mão de obra pelas empresas, inicialmente não têm sido acolhidos pelo poder público (isento). O que aparece são iniciativas de organizações não governamentais e principalmente das igrejas" (2016, p. 205). Situação idêntica também constatamos no município pesquisado. O salão paroquial, no projeto de ensino de português, e a pastoral do migrante é que fazem esta primeira recepção. Ou seja, de fato, em relação ao poder público não encontramos nenhuma ação neste sentido.

A pesquisadora também lança um olhar muito seu no momento em que busca identificar o público migrante, em função de suas demandas. "Ao reconhecermos a dimensão cultural brasileira e suas bases desiguais, que exclui as minorias, nos vemos no condicionante de reversão no debate que emerge sobre as politicas de ações afirmativas" (2016, p. 205). Chamou nossa atenção aqui em sua fala, o fato dela relacionar o público migrante, como sendo digno de políticas de ação afirmativa. Nós também tínhamos percebido esta demanda com um outro enfoque. Havíamos percebido que o público migrante deveria ser entendido como um público que requer um atendimento educacional especializado.

Nesta fala de Bordignon, na qual ela afirma "que, com a incorporação de um currículo monocultural, transmitindo/impondo valores de uma cultura dominante, os estudantes estão perdendo cada vez mais sua capacidade criativa e de criticidade" (2016, p. 205), nós acrescentaríamos o seguinte. Sua observação feliz, de que o currículo praticado nas escolas é monocultural, implica dizer que ele exclui a diversidade, o migrante, a cultura não dominante. Como constatamos em nossa pesquisa, não há conexão do conteúdo ensinado em sala com a realidade do migrante. Em outros termos, é muito oportuna também sua observação de que "há necessidade de um planejamento e uma reestruturação das formas de agir para o ato educativo, no qual os conteúdos estejam adequados à realidade vivida pelos alunos e os objetivos de formação estejam conectados com a necessidade de formar sujeitos capazes de entender e viver num mundo marcado pela diversidade" (2016, p. 205). Nessa sua síntese, ela faz com que reconheçamos a necessidade de se pensar em um ensino, que se conecte com esse novo aluno, justamente porque a marca do mundo atual é a diversidade.

No tocante à dificuldade em relação ao idioma, sua constatação vai ao encontro da nossa. Ela cita que "que há locais preocupados e adaptados para o ensino da língua como classe extra e oficinas educativas com trabalho semanal", entretanto, em outros a situação é diferente. "[…] não apresentam essa preocupação e inserem os estudantes da mesma maneira que os brasileiros. Verificam a dificuldade com a língua, porém deixam por conta da dedicação e do entrosamento com os colegas brasileiros" (2016, p. 205-206). Como nos afirmou a professora Ariele que entrevistamos: "A gente não acolhe. A gente põe".

A diferença mais significativa para com a nossa pesquisa que podemos notar, reside no fato de que no trabalho de Bordignon foi dado mais ênfase à crise migratória global e local. Assim como, no espaço que ela deu para a educação não escolar, projetos de ensino de português para estrangeiros. E também por sua pesquisa abordar o ensino superior aos haitianos.

No que diz respeito à educação básica, como apontamos aqui, nossas pesquisas em muito se convergiram. Além do nosso enfoque nas entrevistas que realizamos ter como referência, nos roteiros de perguntas, as quatro características do direito à educação: disponibilidade, acessibilidade, aceitabilidade e adaptabilidade, nossa pesquisa também se diferenciou da de Bordignon, na intenção que tivemos mais direcionada para verificar a ausência de políticas públicas que pudessem dificultar o cumprimento pleno do direito à educação aos migrantes estrangeiros. Nosso trabalho também poderia ser complementar ao de

Bordignon no tocante à análise que fizemos acerca dos direitos humanos e o direito à educação.

Outra dissertação relacionada à nossa pesquisa foi realizada na Faculdade Meridional, no programa de direito. Esse trabalho de autoria de Karlon Ferreira de Paula teve como tema: *Fundamento Do Direito À Educação Dos Migrantes: O Caso Contemporâneo Dos Haitianos No Brasil*. Na sua pesquisa, De Paula fez um ótimo trabalho acerca do ordenamento jurídico nacional e internacional, que versam acerca de três aspectos também bem caros à nossa pesquisa: direitos humanos, direito à educação e os migrantes estrangeiros. Uma das constatações de De Paula também vai ao encontro do que fomos percebendo em nossa pesquisa. Não obstante todo o ordenamento jurídico favorável, sobretudo a aprovação da lei de migração de 2017, o que, em tese, indicaria a intenção do país de bem acolher seus migrantes estrangeiros, mesmo assim, observa-se que no setor educacional não vieram políticas públicas para atender as demandas específicas desses migrantes, como se necessita. Como retrata De Paula, a forma improvisada e despreparada com que são recebidos os haitianos no sistema educacional são prova disto. "As escolas não possuem nenhuma informação que as ajude na inclusão das crianças haitianas, professores estão despreparados e não existem políticas públicas para esse fim" (2018, p. 120). Realidade semelhante também constatamos em nossa pesquisa.

Esse trabalho de De Paula também serviu para referendar que estamos no caminho certo, em relação aos documentos que elegemos para analisar, no tocante à educação e aos direitos humanos, pois nossas escolhas coincidem com os que ele contempla em sua dissertação. Nossa pesquisa é complementar a de De Paula em relação ao enfoque. Enquanto esse pesquisador se deteve apenas na pesquisa bibliográfica, a nossa teve uma pesquisa de campo, além de documental.

Da dissertação de mestrado de Sara Lúcia Moreira de Cerqueira, com o título: *O Haiti é aqui: discussões sobre a cidadania cosmopolita à luz da diáspora haitiana no Brasil*, defendida na faculdade de direito da UFMG, em 2018, além de toda contribuição que ela traz sobre o aspecto jurídico, ganha relevância a sua ênfase na ideia de se construir uma cidadania sem fronteiras, cosmopolita. Nesse sentido, observa Cerqueira da necessidade de se reconhecer "a legitimidade daquele que decide empreender um projeto pessoal ou coletivo de migração". E além de se assegurar todos os direitos, civis, políticos e sociais, no país de destino, também de se buscar, combater o discurso de ódio, alimentado pelo racismo,

xenofobia, e aporofobia. Assim como propiciar por meio da educação, o desenvolvimento da empatia e da solidariedade universal. (2018, p. 142 e 143) Ou seja, é preciso superar os discursos de ódio do racismo, da xenofobia e da aporofobia, através da poderosa ferramenta da educação.

Também referendamos em Cerqueira, sua definição sobre deslocamentos humanos forçados. "[…] ocorre quando a iniciativa de migrar decorre de circunstâncias externas, alheias à vontade da pessoa. São considerados nesse grupo, tradicionalmente, os refugiados, os asilados, e as vítimas do repudiável crime do tráfico internacional de pessoas" (2018, p. 27). Como já observamos neste nosso texto, os haitianos, que imigraram após o desastre do terremoto de 2010, são considerados "migrantes econômicos".

Outro tópico que comungamos com a pesquisa de Cerqueira diz respeito à discriminação racial sofrida pelos haitianos, aqui no Brasil. "[eles] se depararam com o problema do preconceito racial, perpetrados por meio de ofensas explícitas e diretas, relacionadas à cor da pele e/ou à nacionalidade, por parte de empregadores, de clientes nos locais de trabalho, e até mesmo na rua, nas atividades cotidianas" (2018, p. 98-99). Realidade esta que também constatamos em nossa pesquisa de campo. Quando Cerqueira observa que "haitianos com qualificação profissional relataram ainda que foram preteridos em vagas de emprego em virtude de serem estrangeiros e negros" (2018, p. 100) indica a mesma subvalorização dessas pessoas, que havíamos constatado. Todavia, não tínhamos noção que este ato de não aproveitar suas potencialidades era em função de preconceito, racial e xenofóbico. Dos relatos apontados em seu texto, um deles é bem expressivo para demonstrar o racismo, pela cor de pele, pela nossa sociedade. "Eu só descobri que era negro no Brasil" (2018, p. 104).

A pesquisadora descreve as atividades desenvolvidas por um centro de apoio aos migrantes, mantido por uma instituição religiosa.

> O público-alvo são os imigrantes em situação de vulnerabilidade. O centro fornece apoio em relação à documentação, informação, inserção no mercado de trabalho e na vida sociocultural, atendimento jurídico, acompanhamento sociofamiliar e psicológico, além de encaminhamento a serviços de assistência social, saúde e educação. Também fornece aulas gratuitas de português ara estrangeiros. (2018, p. 101).

Chamou-nos a atenção, pois sentimos falta, no município de nossa pesquisa, de um local de acolhimento aos migrantes estrangeiros, com essa abrangência de serviços. O não oferecer um local com essa qualidade de prestação de serviços indica a falta de uma política

pública interessada, verdadeiramente nesse público. Confirmou nossa constatação, este relato de Cerqueira.

Outro tópico abordado por Cerqueira, também muito caro a nossa pesquisa, diz respeito à validação ou equivalência da certificação educacional, trazida pelo haitiano.

> "[…] ainda não foi objeto de legislação específica no Brasil é a adoção de medidas para facilitar os procedimentos de validação dos diplomas de ensino, independentemente do nível fundamental, técnico, superior e o aproveitamento das competências e experiências profissionais acumuladas pelos imigrantes. (2018, p. 131)

Tal situação, como já descrevemos aqui, entre outros prejuízos, cria a subutilização da mão de obra desses migrantes. "Com isso, perde o empresariado e os governos estadual e local, que poderiam se beneficiar de mão de obra já qualificada, sem ter arcado com os elevados custos sociais para promovê-la" (2018, p. 131). Em nossa pesquisa, tal realidade também se confirmou.

Outra dissertação próxima dos nossos estudos, é a de Valnei Brunetto, defendida na Universidade Comunitária da Região de Chapecó, no departamento de educação, em 2018, com o título: "Trabalho e educação no processo imigratório de haitianos no Brasil". Em sua pesquisa, Bruneto teve como foco sobretudo a questão migratória, e o embricamento das condições de trabalho com a educação. A grande contribuição de Bruneto em seu trabalho está mais precisamente em conseguir relatar as péssimas condições de sobrevivência, em que muitos dos haitianos se encontram. O autor retrata uma situação muito triste que presenciou, quando visitou um casal de haitianos e os encontrou vivendo em extrema pobreza. Eles deixaram "o país de origem, em busca de condições humanas mais dignas, um lar para morar, um emprego para reconstruir a vida e os sonhos, continuavam passando fome, aqui, em nossa cidade, junto às nossas casas" (2018, p. 124).

Uma constatação valiosa em seu trabalho é o valor que os haitianos dão para os estudos fora do seu país. Isto se deve à dificuldade que enfrentam para pôr seus filhos na escola, no Haiti. "[....] para eles, imigrantes haitianos, estudar em outro país significa a realização de um sonho" (2018, p. 113). Tanto pela possibilidade como pelo status que representa em seu país. Relatos semelhantes também ouvimos dos haitianos em nossa pesquisa.

Neste sentido, portanto, quando Brunetto fala de embricamento entre educação e trabalho, está se reportando a isto. O fato de, além de ser por questões de trabalho, o interesse

em estudar no Brasil também é um dos atrativos de nosso país. Esta mesma constatação encontramos numa pesquisa realizada por Oliveira et al, sobre haitianos residentes em Curitiba. Entre os motivos que atraem esses migrantes para o Brasil, "diz respeito à possibilidade de começar ou continuar os estudos (geralmente universitários) no país de acolhimento" (2019, p. 204).

Voltando à dissertação de Brunetto, nosso trabalho se complementa ao dele na medida em que investigamos as condições em que é ofertada a educação para os haitianos. Brunetto foca mais nas condições de vida, de sobrevivência destes irmãos caribenhos.

Em seu artigo *Narrativas biográficas de inmigrantes: construcción y transmisión intergeneracional de experiencias escolares*, Di Leo e Gonzáles sintetizam com muita clareza as dificuldades enfrentadas pelos estudantes migrantes. Embora os autores partam da realidade argentina, identificamos situação análoga em nossa pesquisa.

> La condición migrante implica diversas situaciones de desventaja –separaciones familiares; escolarizaciones previas muchas veces no reconocidas; dificultades idiomáticas; problemáticas de tipo habitacional, laboral, social; procesos burocráticos de documentación; estigmatización social–, que se profundizan por las múltiples carencias, vulnerabilidades y estigmatizaciones vividas en barrios populares (2019, p. 01).

Dentre todos os prejuízos mencionados pelos autores, chama-nos a atenção o fato de as escolas brasileiras não aproveitarem a escolaridade prévia do migrante, até por não saberem como realizar esta equivalência. Foi o que constatamos na pesquisa com os haitianos.

Num artigo publicado por Barlett et al, os autores retratam a migração de jovens "de ascendência haitiana que vivem na República Dominicana, colombianos no Equador, e filhos de mães mexicanas que migraram para os Estados Unidos" (2015). Neste artigo, fazem uma sondagem de vários aspectos, sobretudo institucionais, que perfazem e determinam o trajeto escolar, e até mesmo a identidade do migrante no país de destino.

> As vidas de jovens migrantes que pretendem ter acesso à educação são governadas por: 1) políticas e agendas globais; 2) políticas nacionais decorrentes de campos distintos de política, educação, migração, segurança e juventude; e 3) dinâmicas institucionais locais. Os relatos de crianças e jovens haitianos, colombianos e mexicanos demonstram o poder que noções fixas de cidadania e migração têm de moldar a compreensão dos indivíduos não somente de seus corpos físicos como racializados, excluídos e abusados, mas também de até que ponto eles têm um sentido de merecimento de inclusão e pertencimento. (2015)

É interessante notarmos esses impactos sobre a vida escolar do migrante. Quando os autores observam isto do aluno se sentir merecedor da vaga, até mesmo seu status de migrante

"ilegal" tem interferência sobre sua dignidade de educando. Os autores também levantam uma série de indagações, sem serem conclusivos.

> Como as relações históricas, políticas e econômicas entre países influenciam a escolarização das populações de imigrantes? Como o aparato estatal apura as suas técnicas para fazer os sujeitos governáveis? Quais são os principais fatores que moldam o apoio à educação dos imigrantes, e como eles variam entre os contextos nacionais? (2015)

Tais indagações são de grande relevância, pois nos fazem pensar em como todo este contexto de migrante, sujeito às leis e à cultura escolar do país de destino, podem afetar o desempenho escolar, assim como, a dignidade da sua identidade. O reconhecer-se enquanto indivíduo, que necessita valorizar sua formação cultural e histórica, de nascença, mesmo que ela seja negligenciada, ou até diminuída, fora do seu paí, com certeza, é um dos seus grandes desafios.

Outro trabalho que encontramos eco em nossa pesquisa foi o de Marília e Geraldo, ambos de sobrenome Cotinguiba. Quando da minha pesquisa de campo, um dos haitianos entrevistados havia me pedido um livro que ensinasse português para sua língua. Qual foi nossa surpresa ao encontrar nesse artigo uma menção de publicação desta natureza, pelos autores. Afirmam que estavam prestes a lançar o "livro de ensino de português para haitianos", isto em 2014. (2014, p. 63)

Neste artigo, já em 2014 Cotinguiba e Cotinguiba encontram uma fala que presenciamos em depoimentos mais recentes. O valor que os haitianos dão para estudar aqui no Brasil. No texto, uma fala de um haitiano afirma que "se você só estuda no Haiti você não tem valor, mas se você estudar em outro país, quando volta aí você tem todo respeito" (2014, p. 64).

Neste sentido também, outra constatação dos autores sobre o valor que os haitianos dão para o conhecimento, de forma mais geral, chamou nossa atenção.

> Quem já teve a oportunidade de conversar com haitianos deve ter percebido, se teve tato, que, geralmente, são pessoas que têm um conhecimento relativamente consistente acerca da história do país, de política e, de certo modo, de línguas, além de demonstrar um profundo apreço e respeito pela vida escolar e pelas pessoas que estudam. (2014, p. 67)

Logo que iniciamos nossa pesquisa, quem traduziu nosso roteiro de perguntas para o crioulo foi um haitiano que cursava doutorado, na UEL. Assim como, o último haitiano que

entrevistamos, já havia cursado o ensino médio no Haiti, entretanto, estava concluindo novamente esta etapa de ensino aqui no Brasil. Estes fatos confirmam essa impressão narrada pelos Cotinguiba, que também foi a minha. O valor que eles dão para os estudos.

Outra informação interessante trazida pelos autores diz respeito às condições de ensino naquele país.

> Há, no Haiti, as escolas privadas (religiosas ou não) que, em geral, têm um preço elevado, e as escolas públicas, os chamados Liceus. Mesmo sendo mantido pelo Estado, os estabelecimentos públicos cobram uma taxa anual, o que, muitas vezes, dificulta a permanência de muitas crianças na escola. (2014, p. 69 e 70)

Uma queixa muito comum dos haitianos que entrevistamos confirmam esta situação. Argumentam que era difícil estudar no seu país, pois não era gratuito. Ou se quisessem de boa qualidade, teriam que pagar.

Outra preocupação narrada pelos Cotinguiba, em 2014, ainda se faz presente nos dias atuais, a questão da validação dos diplomas escolares dos haitianos.

> Se a imigração haitiana para o Brasil é uma prática corrente nos últimos 5 anos, cabe perguntarmos: por que o Estado brasileiro ainda não se mobilizou, por meio de seu Ministério de Relações Exteriores, a dialogar com o Estado haitiano para a disponibilização de um documento dessa natureza? Na mesma linha, a pergunta se estende ao Estado haitiano. Cabe, portanto, uma reflexão sobre os desdobramentos dessa questão. (2014, p. 79)

Em nossa pesquisa, a saída encontrada pela burocracia local foi a de inserir o aluno haitiano de acordo com a idade. Pois ainda hoje persiste esta falha na equivalência no documento que trazem do Haiti, para ter validade aqui.

Outra constatação dos autores também presenciamos em nossa pesquisa. A improvisação para receber os haitianos.

> O problema que encontramos não é causado por falta de instituições, mas pela ausência de uma política ou diretriz sobre o assunto, de maneira que os agentes escolares possam se orientar. Isso é semelhante ao fato de um anfitrião que recebe a visita em sua casa e não tem uma cama para que ele durma e, dessa forma, precisa improvisar. (2014, p. 84)

Constatamos que sim, há a vaga. Todavia, como relatou os autores, nem os funcionários, nem os professores sabem ao certo o que fazer com o migrante.

Portanto, ao se passar cerca de cinco anos, as dificuldades apontadas pelos autores ainda permanecem, e coincidem com as que também encontramos em nossa pesquisa.

Outro trabalho que também encontramos ressonância em nossa pesquisa foi a dissertação de mestrado de Rosane Aparecida Biterlini dos Santos, intitulado: "A inserção do invisibilizado: um estudo sobre o ensino de língua portuguesa à criança haitiana e a gestão de línguas na educação básica em medianeira – Paraná", defendida pela UNIOESTE de Foz do Iguaçu.

Dos Santos elabora uma indagação como seu problema de pesquisa, que também é uma dúvida nossa. "É possível atender às necessidades educacionais dos alunos haitianos residentes no município de Medianeira-PR, sendo estes inseridos em um contexto de uma perspectiva monolíngue, onde se fala, lê e escreve somente em língua portuguesa?" (2019). E a própria autora relata a conclusão que chegou.

> Afirmamos que é possível, sim, atender a essas necessidades educacionais, desde que, primeiramente, se considere que a escola está inserida em um contexto multilíngue e pluricultural, onde não se fala, não se lê e não se escreve somente em língua portuguesa. Portanto, é pressuposto haver a visibilização desse alunado. (2019, p. 133).

Do que constatamos em nossa pesquisa, talvez a solução do problema de fato, comece por dar visibilidade ao aluno. Deparamo-nos com a situação de um aluno haitiano que estava há duas semanas na sala sem ser notado pelo professor. Possivelmente, como relata Dos Santos, atender essas demandas educacionais na educação infantil seja mais fácil do que em nível médio. Teria que se pesquisar qual foi o percurso de formação percorrido pela pesquisadora, para que se possa aprender com ele. E a própria Dos Santos nos responde: "Despertar em outros estabelecimentos de ensino o olhar para o multilinguismo, podendo auxiliar no processo de ensino-aprendizagem da língua, por meio da troca de experiência, orientação e sugestão de materiais – eis a nossa tarefa de ora em diante" (2019, p. 134).

Do que podemos entender de sua pesquisa, tem de haver uma adesão da escola e dos professores, no sentido de tornar a escola, um espaço de ensino multilíngue. A capacitação dos professores, com certeza, seria a primeira medida a ser tomada.

Não há dúvidas de que esta é a concepção mais adequada que a escola deveria ter. "O legado que a criança haitiana deixou para a escola Ulysses Guimarães foi o respeito e o reconhecimento de que o contexto educacional é multilíngue, multicultural e que por meio das

diferenças é que se efetivam verdadeiras aprendizagens" (2019). Reconhecer a importância que o migrante provoca na escola, em termos de diversidade, é fundamental.

Muito significativa também a relação que Dos Santos faz da língua com a autonomia. "Aprendi que a linguagem é a forma de emancipação do sujeito, pois é viva, dialógica e possibilita ao ser humano tornar-se humano, quando este se apropria do conhecimento histórico produzido ao longo dos anos pela humanidade" (2019). Ou seja, dominar a língua é dar a voz, literalmente, para o sujeito.

Este trabalho de Dos Santos nos lembra de uma outra questão: existiria um perfil único de professor que leciona para públicos haitianos? Giroto e De Paula fazem essa pergunta para uma aluna haitiana e chegam à seguinte conclusão.

> A partir das vivências e ideias de Etana em relação à sua formação, vemos que em um primeiro momento defende que não deveria haver diferenças entre o professor atuante junto a brasileiros ou estrangeiros. A partir disso, concluímos que os estrangeiros que têm o Brasil como país de acolhida não querem serviços diferentes daqueles oferecidos aos brasileiros, ou seja, querem ser tratados de forma igualitária. Porém, quando levamos em consideração todos os desafios e percalços diários dos haitianos, por exemplo, entendemos que ofertar o mesmo ensino não é sinônimo de igualdade. (2019, p. 11 e 12)

Esta constatação é muito rica pelo que ela sugere. Talvez o que esteja implícito na fala da haitiana seja o seu desejo de ter uma educação com mais equidade, do que com igualdade. Ou seja, não privilégios, mas um atendimento educacional mais próximo de suas necessidades. Isto que a própria Dos Santos também demonstrou em seu trabalho. Mais à frente, quando a aluna haitiana Etana completa sua fala, esta ideia da equidade fica mais visível. Ela "considera que esse professor em questão precisa ter três características fundamentais: paciência, tolerância e apoio" (GIROTO; DE PAULA, 2019, p. 12).

Por fim, não podemos deixar de mencionar aqui o trabalho que foi um dos grandes inspiradores para essa nossa pesquisa, pois tivemos contato com ele ainda em 2017. Trata-se da dissertação de Joana Coelho[9], com o tema "Mulheres refugiadas de Portugal". Falamos bastante do seu trabalho na introdução desta tese. Sua contribuição se deu fundamentalmente para que percebêssemos o cru realismo da dramática situação em que vivem os refugiados, sobretudo na Europa, observados de perto pela sensibilidade desta pesquisadora. Após a

---

9 Como já dissemos aqui, tomamos conhecimento da dissertação de Joana Coelho no I Fórum de Direitos Humanos do Sindiedutec Sindicato: Raça, etnicidade, gênero e sexualidades. Tema da palestra: Migrantes, refugiados e apátridas. Transmitida de Portugal, via Skype, em 21/10/2017. Coelho foi citada nesta palestra pela psicóloga Adriane Ribas Vieira.

leitura de sua dissertação fomos nos apaixonando pelo tema da migração, dando-nos conta da crise humanitária provocada pelos deslocamentos humanos forçados.

Outros trabalhos acadêmicos também que nos serviram de referência para nossa pesquisa, foram retratados no capítulo II, quando abordamos a questão migratória e o contexto do grupo social foco da nossa pesquisa, os haitianos.

3.2 Contexto da pesquisa de campo

Nesta seção buscaremos descrever em que contexto alguns elementos da pesquisa de campo foram abordados, obtidos, ou, quando foi o caso, construídos. Nesse sentido, exporemos aqui as circunstâncias em que a pesquisa foi realizada, o que significa dizer, descrever como chegamos até os sujeitos pesquisados, quais foram os procedimentos para obtenção dos dados, como elaboramos os instrumentos de pesquisa e o roteiro das questões. Vejamos então esses elementos da pesquisa, em detalhes, nos subitens a seguir.

3.2.1 Contexto dos sujeitos pesquisados

Quando iniciamos a pesquisa de campo, encontramos uma realidade muito distinta da que concebêramos. Entretanto, olhando hoje, era a situação mais provável de ser encontrada. Tínhamos como foco principal, nessa primeira fase da busca por dados, entrevistar exclusivamente alunos haitianos do ensino médio. Dirigimo-nos ao Núcleo Regional de Educação de Londrina, região norte do Paraná, nessa expectativa. Todavia, fomos informados que essa repartição desconhecia a existência de alunos haitianos nesta cidade. Indicaram-nos três cidades da região que, em tese, teriam alunos haitianos.

A princípio, resistimos a ideia de fazer a pesquisa em outra cidade, e resolvemos procurar a Cáritas e a Pastoral do Migrante nesse mesmo município. A intenção era obter contato de haitianos, pais de alunos do ensino médio. Entre idas e vindas nas duas instituições, nenhuma das entrevistas agendadas com os haitianos se concretizaram.

Apesar dessa frustração, não foi de um todo em vão o contato com essas organizações religiosas. No primeiro momento que tivemos no espaço da igreja católica, onde funcionam essas duas instituições, estava sendo realizado um seminário sobre imigrantes.

Nesta ocasião, conhecemos Sol[10], voluntária e coordenadora do projeto que ensina português para imigrantes, realizado num dos municípios indicados na lista do NRE de Londrina.

Como já se passava cerca de três semanas sem que obtivéssemos êxito na pesquisa em Londrina, encorajamo-nos tentar o município de Sol. Agendamos visita para conhecer o projeto dela.

Na semana seguinte, no sábado à tarde, tivemos o primeiro contato com esse projeto de ensino de português, realizado na igreja católica matriz daquela cidade. Encontramos ali cerca de 20 haitianos. A intenção era entrevistar somente os pais de alunos no ensino médio. Entretanto, como não havia esse público, foi-nos sugerido pelos professores, entrevistarmos os haitianos, como estudantes do projeto. Realizamos a pesquisa com alguns deles, mas ainda naquele momento, a intenção era mais de conhecer a sua realidade. Desconhecíamos o peso desse projeto, em termos de proporção e importância para o público haitiano.

Um dos professores deste projeto, o Helius[11], que também é vereador no município, sugeriu-nos conversar com a secretaria municipal de educação, para obtermos dados referentes à presença de crianças haitianas, na educação infantil. O que também viemos a realizar, na sequência.

Também nos foi sugerido para pesquisa um outro projeto de cunho semelhante, ensino de português para imigrantes. Tal projeto é oferecido à noite, numa escola estadual. Também realizamos entrevistas com haitianos nesse projeto.

Nesse ínterim, das 3 escolas estaduais que havíamos visitado naquele município, somente tínhamos conseguido entrevistar 2 alunos do ensino médio. Foi quando nos ocorreu perguntar sobre os alunos desistentes. A partir daí nossa pesquisa também avançou sobre os alunos haitianos secundaristas, mesmo que desistentes.

Estamos fazendo este breve relato para que se possa entender que os rumos da pesquisa determinaram o perfil do grupo social pesquisado. Ou seja, a dificuldade para encontrarmos alunos haitianos, na etapa secundária, fez com que passássemos a buscar ter um olhar mais amplo, em termos de etapas e modalidades de ensino; e em relação às condições que a educação estava sendo ofertada para eles.

---

10 Nome fictício
11 Nome fictício

Desta forma, foi o que nos motivou colher dados, podemos dizer, em duas etapas e uma modalidade de ensino, distintas. Sendo elas: na educação básica (educação infantil e ensino médio), e na modalidade de ensino de português para estrangeiros. No ensino fundamental, dos dois casos de alunos haitianos que soubemos, não obtivemos retorno do contato que fizemos com seus pais.

No ensino médio, como dissemos, além de conseguirmos entrevistas com alunos ativos, também nos dedicamos a entrevistar os desistentes.

3.2.2 Sujeitos entrevistados

Nos quadros abaixo, seguem uma síntese de informações acerca dos entrevistados.

QUADRO 1 - ENSINO MÉDIO – ENTREVISTAS REALIZADAS

COLÉGIO	ALUNOS ATIVOS	ALUNOS DESISTENTES	TOTAL
A	4	5	9
B	2		2
C	1		1
TOTAL ENTREVISTADO			12

FONTE: Entrevistas realizadas pelo autor (2019)

QUADRO 2 - PROJETO ENSINO PORTUGUÊS P/ ESTRANGEIRO – ENTREVISTAS REALIZADAS

PROJETO	ALUNOS ATIVOS	TOTAL
- Projeto Salão Paroquial	4	4
- Projeto Escola Estadual	8	8
TOTAL ENTREVISTADO		12

FONTE: Entrevistas realizadas pelo autor (2019)

QUADRO 3 - TRABALHADORES HAITIANOS - ENTREVISTAS REALIZADAS

TRABALHADOR	JÁ FREQUENTOU O PROJETO PORTUGUÊS NO SALÃO PAROQUIAL	JÁ FREQUENTOU COLÉGIO ESTADUAL NO BRASIL	TOTAL
I	Sim	Sim	1
II	Sim	Sim	1
III	Sim		1
TOTAL ENTREVISTADO			3

FONTE: Entrevistas realizadas pelo autor (2019)

QUADRO 4 - PAI DE CRIANÇA HAITIANA - ENTREVISTAS REALIZADAS

PAI	EDUCAÇÃO INFANTIL	IDADE	TOTAL ENTREVISTADO
I	Creche	4 anos	1

FONTE: Entrevistas realizadas pelo autor (2019)

QUADRO 5 – PROFESSORAS / PEDAGOGA / DIREÇÃO – ENTREVISTAS REALIZADAS

COLÉGIO	FUNÇÃO	TOTAL	TOTAL ENTREVISTADO
A	Professora	3	5
	Pedagoga	1	
	Diretora	1	

FONTE: Entrevistas realizadas pelo autor (2019)

QUADRO 6 – ASSISTENTE SOCIAL – ENTREVISTAS REALIZADAS

CRAS	FUNÇÃO	TOTAL	TOTAL ENTREVISTADO
A	Assistente social	2	4
B	Assistente social	2	

FONTE: Entrevistas realizadas pelo autor (2019)

QUADRO 7 - SÍNTESE DAS CARACTERÍSTICAS DO ENTREVISTADO

1 - Nome 4- Cidade onde mora 5- Sexo 6- Idade 9- Idioma materno 10- Fala outro idioma? 11- Há quanto tempo está no Brasil? 12- Escolaridade 13- Trabalha atualmente? 14- Remuneração 15- Quantas pessoas moram na sua casa? 16- Como você define sua condição de migrante? (imigrante, visto humanitário, refugiado, outro) 17- O que motivou sua vinda, ou a de seus familiares, para o Brasil?

FONTE: Elaborado pelo autor (2020).

QUADRO 8 - IDADE DOS ALUNOS HAITIANOS DA ESCOLA A

IDADE	16	18	19	20	21	23	24	29	30	31	35	41
QUANTIDADE DE HAITIANOS	2	1	1	1	3	2	1	1	1	1	1	1

FONTE: Dados fornecidos pela escola A (2020)

QUADRO 9 - IDADE DOS TRABALHADORES ENTREVISTADOS

IDADE	20	21	23	25	27	28	30	33	37	39	41
QUANTIDADE DE HAITIANOS	1	1	2	1	1	1	2	1	2	1	1

FONTE: Entrevistas realizadas pelo autor (2020)

Conforme buscamos sondar por meio do quadro 7, e também nos mostram os quadros 8 e 9, predominantemente o perfil dos haitianos entrevistados apresentam as seguintes características. Em sua maioria homens, em idade laboral. Falam no mínimo crioulo e francês. Alguns inglês e espanhol, também. Quase todos trabalham em abatedouros de aves, com rendimento médio de R$ 1.500,00. Moram em média em 5 pessoas por casa, e alugada. Apenas alguns possuem documentação regularizada de visto ou de permanência no Brasil. Todos vieram para cá em função de trabalho, ou porque era filho de trabalhador já residindo aqui no país. Quanto à escolaridade, encontramos os mais jovens ainda por cursar o ensino médio. Entretanto, dentre os mais velhos, que estavam cursando o ensino médio aqui, dois nos informaram que já haviam concluído o equivalente a essa etapa lá no Haiti. Dos que não estudavam aqui no Brasil, e apenas trabalhavam, predominantemente tinham concluído o ensino médio no seu país de origem. Entretanto, cinco dos trabalhadores também nos disseram que tinham curso superior, cursado também no Haiti. E o tempo que estavam no Brasil variava de alguns meses, até 3 anos.

Em relação ao perfil dos estudantes haitianos, mais especificamente, o quadro 8 nos mostra o seguinte. Na escola A, os 16 alunos haitianos que cursavam o ensino médio em 2018 apresentavam idade entre 16 e 41 anos. Na escola C as idades foram 22, 23 dos alunos do EJA. E a aluna Eridane[12] do 9º Ano, do ensino fundamental, 15 anos.

A entrevista com trabalhadores haitianos, como mostramos no quadro 3, teve mais o propósito de entender sua realidade socioeconômica, e o contexto da sua vida escolar. Na educação infantil, como mostramos no quadro 4, conseguimos uma entrevista com um pai de uma criança haitiana, na sua própria casa. O interesse em entrevistá-lo foi justamente por ele ser pai de uma criança de 4 anos, que frequenta a creche em seu bairro. Era uma casa de madeira, muito simples, na periferia, com mais duas no mesmo quintal. Moram em 5 pessoas nesta mesma casa. Sua queixa de que havia tentado junto ao CRAS, mas que não havia conseguido obter o benefício do programa Bolsa Família, motivou-nos querer conhecer um pouco mais sobre esse programa, e a realidade socioeconômica dos haitianos. Decorreu também desse episódio o nosso interesse em procurar a Secretaria de Assistência Social da cidade. Nestas visitas junto a essa Secretaria e ao CRAS, realizamos entrevistas com 4 assistentes sociais. (roteiro das perguntas vide apêndice 2).

---

[12] Nome fictício

3.2.3 Dos documentos obtidos

Das entrevistas que realizamos, chamou-nos a atenção o fato de que na Escola A, todos os 4 alunos ativos em 2018, reprovaram. E os 12 alunos que estudavam à noite, todos desistiram. Desses 12, conseguimos entrevistar 5. E um deles nos contou que já era a terceira vez que reprovava de ano, no primeiro ano do ensino médio, na mesma escola. Fato esse que nos motivou a solicitar das escolas, os boletins e o resultado final (2016 a 2018) das respectivas turmas dos haitianos, assim como, suas idades. Solicitamos, inclusive, dos que não conseguimos entrevistar.

Cabe aqui destacar a imensa dificuldade que encontramos para obter essas informações. Exigiu de nós, um grande poder de convencimento para fazer com que as escolas as fornecessem. Há que se reconhecer aqui o grande empenho pessoal da secretária da Escola A, que por muitas vezes, facilitou em muito o nosso trabalho de pesquisador, ao nos enviar tais informações solicitadas, até mesmo por e-mail, nos poupando de ir até a cidade. (vide apêndice 1 sobre a troca de informações).

Mesmo com a ajuda desta secretária, foram incontáveis as vezes que tivemos de ir até essa cidade, em função da pesquisa. Tiveram ocasiões que chegamos a ir até duas vezes no mesmo dia, em função dos horários das entrevistas que conseguíamos agendar, quer seja com os haitianos ou com os órgãos governamentais.

Desta forma, temos a seguir um quadro que ilustra os documentos obtidos junto às escolas.

QUADRO 10 - DOCUMENTOS OBTIDOS

COLÉ-GIO	RESUL-TADO FINAL 2019	BOLE-TIM ESCOLAR 2019	BOLE-TIM ESCOLAR 2018	RESUL-TADO FINAL 2018	BOLE-TIM ESCOLAR 2017	RESUL-TADO FINAL 2017	BOLE-TIM ESCOLAR 2016	RESUL-TADO FINAL 2016	TOTAL POR ESCOLA
A	1	1	16	5*	5	2**	1	1	32
B			2	2					4
C	1	1		2					4
TOTAL GERAL									40

FONTE: Dados fornecidos pelas escolas pesquisadas (2020)

Notas:

* Os 16 alunos de 2018 estavam inseridos dentro de 5 turmas. Assim como os 5 alunos de 2017 estavam matriculados em 2 turmas. O número de documentos no Resultado Final, portanto, é menor, porque se refere à turma.

** Deixamos em anexo um modelo dos documentos obtidos acima. (vide anexos 1 e 2)

3.2.4 Procedimentos para obtenção das entrevistas com os haitianos

Como já dissemos aqui, por se tratar de uma pesquisa amostral qualitativa, partimos a campo sabedores de que não teríamos a intenção de saturar, em termos de entrevistas, o número total de haitianos no município. Pois, interessava-nos apenas encontrarmos um número significativo como amostra.

Porém, como já indicamos, não esperávamos contar com tanta dificuldade para a obtenção desses dados mínimos. A primeira dificuldade foi a de obter os contatos dos haitianos, sobretudo nas escolas. A alternativa sugerida por nós à direção das escolas foi a de que ela faria um primeiro contato com os haitianos, pedindo autorização deles para nos passarem o seu contato. Em boa parte dos casos funcionou.

Por meio do projeto de ensino de português, também fizemos uso da técnica de obtenção de dados chamada de bola de neve. Isto é, os indivíduos de um grupo inicial nos indicavam outros respondentes, e assim por diante. Foi desta forma, por exemplo, que conseguimos entrevistar o pai de uma criança haitiana, em sua casa. Também realizamos várias entrevistas com haitianos na rodoviária do município (local público proposto por eles próprios). À medida que íamos conquistando a confiança deles, isto os encorajava a nos apresentar a outros seus conacionais.

3.2.5 Instrumentos de pesquisa

3.2.5.1 Do questionário ao roteiro de entrevista com os haitianos

O instrumento que adotamos na pesquisa foi sofrendo alterações, conforme íamos experimentando-o na prática. No início, elaboramos um questionário com cerca de 60 itens de dados ou informações (vide apêndice 3).

Como dissemos, para nossa primeira entrevista, realizada no projeto “português para estrangeiros” no Salão Paroquial, chegamos com um questionário voltado sobretudo para alunos do ensino médio. Naquele momento, como nos foi sugerido pelos professores, que entrevistássemos 3 haitianos que se dispuseram, resolvemos experimentar, adaptando as perguntas para a realidade deles.

Havíamos previsto para preenchimento das informações, cerca de 30 a 45 minutos. Todavia, dada a dificuldade dos haitianos entenderem o português, gastamos mais de 2 horas para respondê-las, mesmo contando com a ajuda do professor de português deles. (questionário vide apêndice 3).

O primeiro passo que tomamos na sequência, foi procurar um haitiano aqui em Londrina, doutorando em Serviço Social pela UEL, que havíamos conhecido no mesmo seminário que conhecemos a Sol, coordenadora desse projeto do Salão Paroquial. Ficamos numa tarde, das 15 até às 19 h na UEL, com esse haitiano nos ajudando a traduzir o questionário para crioulo.

A partir dali, passamos a usar o seguinte procedimento na pesquisa. Quando eram alunos do projeto, sobretudo porque estavam aqui no Brasil há poucos meses e ainda não entendiam o português; ou também por ser vários que eu atendia ao mesmo tempo, e não conseguia dar uma atenção individual; optava por pedir a eles que respondessem esse modelo de questionário. Uma vez que ele também estava em crioulo. (vide apêndice 7)

Para com os alunos do ensino médio, (com exceção dos dois primeiros alunos, que ainda foi por questionário, em crioulo) para com os trabalhadores haitianos, e com o pai haitiano de criança na escola, realizamos entrevistas. Isto é, gravávamos o áudio, com o consentimento deles. O questionário, na verdade, funcionava como um roteiro de perguntas. (vide apêndices 4, 6 e 8).

Mesmo para com esses que realizamos entrevista com áudio, elaboramos um pequeno questionário de uma página, solicitando 9 informações, o qual denominamos de Características do Entrevistado. Ele nos servia de guia para realizarmos as demais perguntas da entrevista. (vide apêndice 5).

Cabe ressaltar que a partir do roteiro de perguntas para os alunos do ensino médio, fomos adaptando e derivando para os públicos específicos. Havendo alterações praticamente apenas após a questão número 30. Desta forma, constituindo-se, portanto, assim os roteiros específicos a esses perfis: - alunos desistentes (vide apêndice 6); - projeto ensino de português (vide apêndice 7); - pais de alunos (vide apêndice 8).

Ficou evidente para nós que a entrevista era muito mais eficiente do que o questionário. Sobretudo porque tínhamos a oportunidade de saber qual pergunta eles não entendiam, ou estava desnecessária no questionário. E mais ainda, na entrevista nos sobrevinha a ideia de perguntas que não havíamos feito, ou de fazê-las com outro enfoque.

Além do que, com a confiança que íamos conquistando deles, no decorrer da conversa, por perceberem a seriedade da pesquisa, e a nosso propósito nobre, como pesquisador, facilitava e deixava a resposta deles um pouco mais fluente e rica.

No início, percebia a desconfiança deles, ao suporem que pudéssemos ser um funcionário do governo, a sondá-los (essa desconfiança deles revela o medo de ser perseguido por quem deveria protege-los). Mas assim que esclarecíamos o objetivo da pesquisa o receio deles ia diminuindo. Na medida em que passávamos a ser indicados pelos seus conacionais, íamos mostrando-lhes as fotos de outros haitianos que já havíamos entrevistado, somando tudo isso, cremos que passava a lhes causar uma boa impressão. Pois, no geral, a postura de comprometimento deles durante e após a entrevista, demonstrava sua disposição em querer colaborar com a pesquisa. Nesse sentido, como dissemos, a iniciativa espontânea de muitos deles, contatando novos conterrâneos para entrevistarmos.

3.2.5.2 Da origem das questões do roteiro para os haitianos

O roteiro das perguntas para os alunos do ensino médio foi formado da seguinte forma. Referente aos dados de identificação ou de informações de natureza socioeconômica, boa parte das questões foi elaborada, tomando como base o formulário do IBGE, Censo de 2010 (vide anexo 3). A intenção aqui era a de identificar o entrevistado com informações que pudessem nos ajudar a entender a identidade e as condições de sobrevivência dele aqui no Brasil.

Na sua segunda parte, com questões mais voltadas para a educação, tivemos como referência as quatro características fundamentais e inter-relacionadas, identificáveis quando é assegurado o direito à educação. Sendo elas: a disponibilidade da vaga; a acessibilidade, incluindo aqui, a não discriminação, a acessibilidade física e econômica; a aceitabilidade, no tocante à qualidade da educação; e a adaptabilidade, concernente às necessidades especiais ou próprias de determinados educandos. Essas características são baseadas na Recomendação nº 13, do Comitê DESC, de 1999, como já mencionamos aqui. Além desta Recomendação da ONU, também serviram de base outros documentos internacionais.

Desta forma, podemos elencar os seguintes documentos que também serviram de referência para a formulação do nosso questionário, quer seja de forma explícita, ou mais pelo que sugere o espírito da sua lei ou de seus artigos:

- Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948; - Convenção de 1951 relativa ao Estatuto dos Refugiados, também conhecida como Convenção de Genebra, e o seu Protocolo de 1967, assinado em Nova Iorque; - PIDESC, Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, de 1966; - Declaração de Cartagena, de 1984; - Convenção Internacional sobre a Proteção dos Direitos de Todos os Trabalhadores Migrantes e dos Membros das suas Famílias, adotada pela Assembleia-Geral da ONU, de 1990; - Recomendação nº 13, de 1999, do Comite DESC; - Declaração de Nova York para os Refugiados e Migrantes, de 2016; - Lei de Migração, aprovada pelo governo brasileiro em 2017; Pacto Mundial para Migração Segura, Ordenada e Regular, de 2018; e o Relatório do Plano Estadual de Políticas Públicas para Promoção e Defesa dos Direitos de Refugiados, Migrantes e Apátridas do Paraná, de 2018.

3.2.5.3 Da origem das questões do roteiro para os professores, pedagoga e direção

Para elaboração das questões que compuseram o roteiro utilizado nas entrevistas dos professores, pedagoga e direção, mais especificamente, serviu-nos de norte os seguintes documentos: Pacto Mundial para Migração Segura, Ordenada e Regular, de 2018; Declaração de Nova York para os Refugiados e Migrantes, de 2016; e o Relatório do Plano Estadual de Políticas Públicas para Promoção e Defesa dos Direitos de Refugiados, Migrantes e Apátridas do Paraná, 2014-2016. Eles nos serviram de base para investigarmos as condições de oferta, em termos de não discriminação, valorização da diversidade cultural e adaptação dos métodos às necessidades específicas desses educandos.

3.3 Análise da pesquisa de campo e documental

Antes de passarmos a analisar os dados obtidos junto à pesquisa de campo, convém justificar a modalidade da nossa pesquisa. Por se tratar de uma pesquisa qualitativa, os dados obtidos tiveram uma finalidade amostral, portanto, não houve exaustão dos possíveis indivíduos ou dos dados passíveis de se enquadrarem dentro do universo de investigação. Desta forma, quando indicamos que elegemos apenas algumas categorias, perfis, e dentro deles, somente alguns indivíduos de cada segmento, esclarecemos que definimos, portanto, essas escolhas por exaustão teórica. Pois, nessa modalidade de pesquisa amostral qualitativa,

"interrompe-se a coleta de dados quando se constata que elementos novos para subsidiar a teorização almejada (ou possível naquelas circunstâncias) não são mais depreendidos a partir do campo de observação" (FONTANELLA, 2017, p. 01).

3.3.1 Análise dos dados escolares dos educandos haitianos

A primeira constatação, e que inclusive levou a nos interessar em colher os dados escolares dos educandos haitianos, foi o altíssimo índice de alunos desistentes. Na escola A, por exemplo, dos 16 alunos haitianos que iniciaram o ano letivo de 2018, doze desistiram, como consta no apêndice 1. E dos 4 alunos haitianos ativos até o final daquele ano letivo, somente 2 foram aprovados.

QUADRO 11 – RESULTADOS DA ESCOLA A – 2018

NOTURNO		
RESULTADO	13	INICIARAM
	11	DESISTIRAM
	02	APROVADOS
MANHÃ		
RESULTADO	03	INICIARAM
	01	DESISITU
	02	REPROVADOS

FONTE: Dados fornecidos pela escola A (2020)

Ou seja, dos 13 alunos do noturno, 11 desistiram, e somente 2 foram aprovados. Dos 3 alunos da manhã, 1 desistiu e 2 reprovaram.

Como dissemos, o aluno Órion[13] nos contava que já havia cursado o ensino médio no Haiti. Entretanto, suas notas (do segundo e terceiro ano que tivemos acesso) giraram em torno de 6,0. No terceiro ano do ensino médio foi aprovado pelo Conselho de Classe em Física e Português.

[13] Nome fictício

Aluno Órion – 1º C – 2019 – Escola A.

FIGURA 1 – BOLETIM ESCOLAR – ALUNO ÓRION

Estado do Paraná
Secretaria do Estado da Educação - SEED

BOLETIM ESCOLAR

Sistema Escola

KENNEDY, C E PRES-EF M

Nome:

RG: G309181-Z

Nº Chamada:

Ensino: Ensino Médio
Curso: ENSINO MEDIO

Ano Letivo: 2019
3ª Série

Data Início do Período: 14/02/2019
Noite

Data Final do Período: 19/12/2019
Turma: C

Disciplina	1º Trimestre		2º Trimestre		3º Trimestre				Total	Média	Resultado
	Nota	Faltas	Nota	Faltas	Nota	Faltas			Faltas	Final	Final
ARTE	6.8	7	6.5	5	5.9	11			23	6.4	
BIOLOGIA	5.5	8	6.0	9	6.5	7			24	6.0	
EDUCACAO FISICA	9.1	7	5.9	10	5.3	3			20	6.7	
FILOSOFIA	7.0	5	6.0	3	7.4	1			9	6.8	
FISICA	5.1	7	6.0	4	5.0	15			26	5.3	6.0
GEOGRAFIA	6.5	12	5.2	5	7.0	7			24	6.2	
HISTORIA	7.0	12	7.7	5	5.0	6			23	6.5	
LINGUA PORTUGUESA	4.6	7	5.3	6	5.3	4			17	5.0	6.0
MATEMATICA	5.4	13	6.0	8	7.5	0			21	6.3	
QUIMICA	5.6	11	5.4	8	8.5	4			23	6.5	
SOCIOLOGIA	7.0	8	7.5	8	6.4	0			16	6.9	
L.E.M.-ESPANHOL	NO	0	NO		NO						
L.E.M.-INGLES	6.4	4	6.4	2	5.5	9			15	6.1	

Resultado Final: Aprovado

FONTE: Escola A (2019)

No geral, todos os alunos haitianos tiveram médias próximas de 6,0, confirmando um pouco daquilo que a professora Ariele nos dizia. De que os alunos estavam ali meio “missa de corpo presente”. Ou seja, noutras palavras, a grande quantidade de médias abaixo ou próximas de 6,0 indica também que algo de errado pode estar havendo no processo de ensino e aprendizagem.

Aluno Cygnus – 1º D – 2018 – Escola A

FIGURA 2 – BOLETIM ESCOLAR – ALUNO CYGNUS

Estado do Paraná
Secretaria do Estado da Educação - SEED

BOLETIM ESCOLAR

Sistema Escola

RG:

Nº Chamada:

Ensino: Ensino Médio
Curso: ENSINO MEDIO

Ano Letivo: 2018
1ª Série

Data Início do Período: 19/02/2018
Noite

Data Final do Período: 19/12/2018
Turma: D

Disciplina	1º Trimestre		2º Trimestre		3º Trimestre				Total	Média	Resultado
	Nota	Faltas	Nota	Faltas	Nota	Faltas			Faltas	Final	Final
ARTE	4.0	7	6.0	15	0.0	24			46		
BIOLOGIA	3.0	4	6.0	20	3.0	22			46		
EDUCACAO FISICA	2.0	3	6.0	12	3.0	14			29		
FILOSOFIA	6.0	0	6.0	2	3.0	12			14		
FISICA	5.9	4	6.5	8	5.0	12			24		
GEOGRAFIA	5.0	4	7.1	10	3.0	22			36		
HISTORIA	6.1	5	4.5	20	1.6	18			43		
LINGUA PORTUGUESA	5.4	1	6.2	15	1.0	31			47		
MATEMATICA	4.5	3	5.0	6	0.0	22			31		
QUIMICA	5.5	2	6.0	14	5.4	16			32		
SOCIOLOGIA	0.0	4	7.5	3	3.0	15			22		
L.E.M.-ESPANHOL	NO		NO		NO						
L.E.M.-INGLES	7.2	3	5.0	18	1.0	23			44		

Resultado Final:

Secretário(a):

Diretor(a):

FONTE: Escola A (2019)

Aluna Aurigae – 1º D – 2018 – Escola A

FIGURA 3 – BOLETIM ESCOLAR – ALUNA AURIGAE

Estado do Paraná
Secretaria do Estado da Educação - SEED

BOLETIM ESCOLAR

Sistema Escola

KENNEDY, C E PRES-EF M

Nome:

RG:

Nº Chamada:

Ensino: Ensino Médio
Curso: ENSINO MEDIO

Ano Letivo: 2018
1ª Série

Data Início do Período: 19/02/2018
Noite

Data Final do Período: 19/12/2018
Turma: D

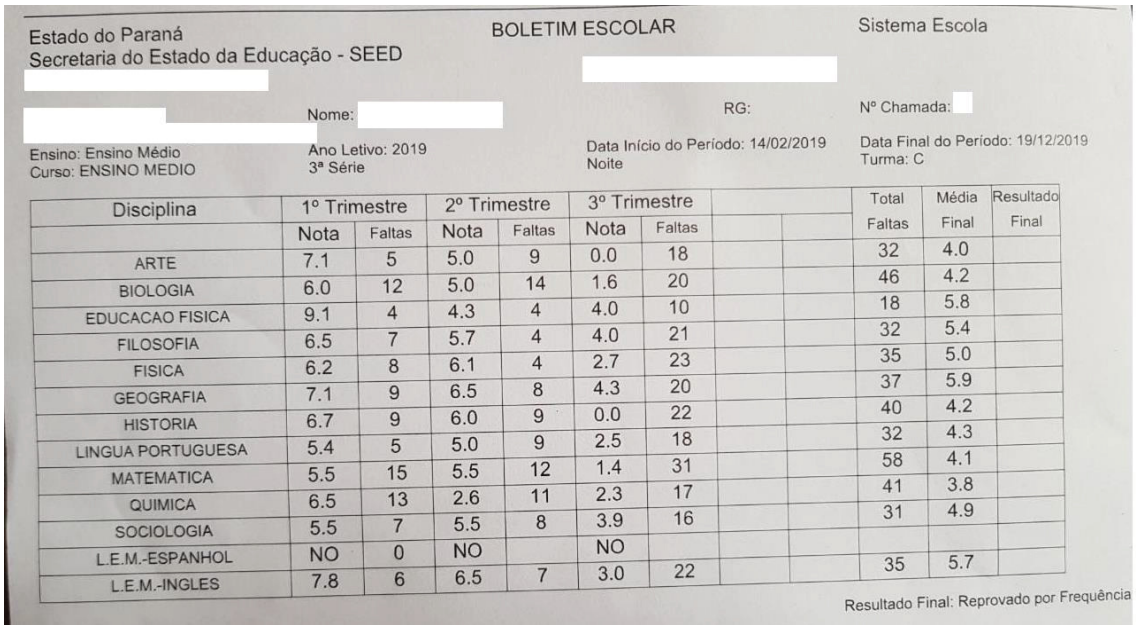
Disciplina	1º Trimestre		2º Trimestre		3º Trimestre				Total	Média	Resultado
	Nota	Faltas	Nota	Faltas	Nota	Faltas			Faltas	Final	Final
ARTE	5.5	5	6.0	16	0.0	26			47		
BIOLOGIA	6.0	4	6.0	18	2.0	24			46		
EDUCACAO FISICA	7.4	3	6.0	10	5.0	12			25		
FILOSOFIA	6.5	5	6.0	15	3.0	14			34		
FISICA	6.0	0	6.5	11	3.0	18			29		
GEOGRAFIA	7.3	0	7.0	8	3.6	18			26		
HISTORIA	6.5	2	4.5	19	1.5	16			37		
LINGUA PORTUGUESA	6.2	2	6.0	15	3.0	28			45		
MATEMATICA	6.0	3	4.0	10	0.0	28			41		
QUIMICA	8.0	3	6.0	13	2.4	22			38		
SOCIOLOGIA	6.0	3	6.0	5	0.0	16			24		
L.E.M.-ESPANHOL	NO		NO		NO						
L.E.M.-INGLES	6.0	4	5.0	24	0.0	20			48		

Resultado Final:

FONTE: Escola A (2019)

Aluno Hydrus – 1º C – 2019 – Escola A

FIGURA 4 – BOLETIM ESCOLAR – ALUNO HYDRUS



Estado do Paraná
Secretaria do Estado da Educação - SEED

BOLETIM ESCOLAR

Sistema Escola

Nome:

RG:

Nº Chamada:

Ensino: Ensino Médio
Curso: ENSINO MEDIO

Ano Letivo: 2019
3ª Série

Data Início do Período: 14/02/2019
Noite

Data Final do Período: 19/12/2019
Turma: C

Disciplina	1º Trimestre		2º Trimestre		3º Trimestre				Total	Média	Resultado
	Nota	Faltas	Nota	Faltas	Nota	Faltas			Faltas	Final	Final
ARTE	7.1	5	5.0	9	0.0	18			32	4.0	
BIOLOGIA	6.0	12	5.0	14	1.6	20			46	4.2	
EDUCACAO FISICA	9.1	4	4.3	4	4.0	10			18	5.8	
FILOSOFIA	6.5	7	5.7	4	4.0	21			32	5.4	
FISICA	6.2	8	6.1	4	2.7	23			35	5.0	
GEOGRAFIA	7.1	9	6.5	8	4.3	20			37	5.9	
HISTORIA	6.7	9	6.0	9	0.0	22			40	4.2	
LINGUA PORTUGUESA	5.4	5	5.0	9	2.5	18			32	4.3	
MATEMATICA	5.5	15	5.5	12	1.4	31			58	4.1	
QUIMICA	6.5	13	2.6	11	2.3	17			41	3.8	
SOCIOLOGIA	5.5	7	5.5	8	3.9	16			31	4.9	
L.E.M.-ESPANHOL	NO	0	NO		NO						
L.E.M.-INGLES	7.8	6	6.5	7	3.0	22			35	5.7	

Resultado Final: Reprovado por Frequência

FONTE: Escola A (2019)

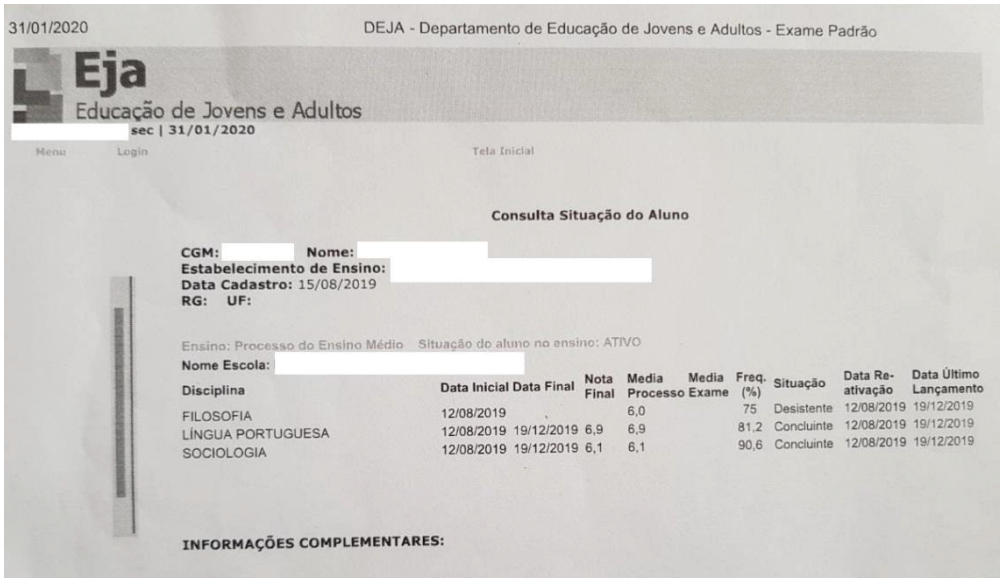
Constata-se que as notas no primeiro e segundo trimestre ficaram em torno de 6,0, e no terceiro trimestre despencam, na proporção em que o número de faltas também passa a ficar significativo.

A percepção trazida pela professora Ariele, de que esse perfil de aluno haitiano, trabalhador, que não domina o português, seja mais adequado ser inserido numa turma de EJA, de fato se confirmou nesses dados. Os históricos escolares que tivemos acesso mostraram um desempenho, em notas, melhor do que o dos alunos no ensino regular. Foi o caso dos alunos[14] Syrius, Perseus e Aquiles. Assim como as notas, também pode se constatar que a frequência deles é maior. A própria professora Ariele tinha observado isto, ao narrar. "O Syrius era super assíduo, até que começou a trabalhar à noite, e teve de parar de estudar." (como faltavam apenas 20 dias para terminar o ano, esse aluno foi aprovado, pois tinha boas notas, completou Ariele. As médias deste aluno, portanto, ainda próximas de 6,0, sugerem que elas poderiam ser melhores, caso ele tivesse realizado todas as avalições antes do término do ano letivo.)

14 Todos os alunos citados aqui terão nome fictício

Aluno Syrius – EJA – 2019 – Escola A

FIGURA 5 – BOLETIM ESCOLAR – ALUNO SYRIUS



31/01/2020 DEJA - Departamento de Educação de Jovens e Adultos - Exame Padrão

Eja
Educação de Jovens e Adultos
sec | 31/01/2020
Menu Login Tela Inicial

Consulta Situação do Aluno

CGM: **Nome:**
Estabelecimento de Ensino:
Data Cadastro: 15/08/2019
RG: **UF:**

Ensino: Processo do Ensino Médio Situação do aluno no ensino: ATIVO
Nome Escola:

Disciplina	Data Inicial	Data Final	Nota Final	Media Processo	Media Exame	Freq. (%)	Situação	Data Re-ativação	Data Último Lançamento
FILOSOFIA	12/08/2019			6,0		75	Desistente	12/08/2019	19/12/2019
LÍNGUA PORTUGUESA	12/08/2019	19/12/2019	6,9	6,9		81,2	Concluinte	12/08/2019	19/12/2019
SOCIOLOGIA	12/08/2019	19/12/2019	6,1	6,1		90,6	Concluinte	12/08/2019	19/12/2019

INFORMAÇÕES COMPLEMENTARES:

FONTE: Escola A (2019)

Aluno Aquiles – EJA – 2019 – Escola C[15]

FIGURA 6 – BOLETIM ESCOLAR – ALUNO AQUILES

DEJA - Departamento de Educação de Jovens e ... http://seja.seed.pr.gov.br/seja/Consultas/SitAlun...

Eja
Educação de Jovens e Adultos
adm | 31/01/2020

Menu Login Tela Inicial

Consulta Situação do Aluno

CGM: **Nome:**
Estabelecimento de Ensino:
Data Cadastro: 11/03/2016
RG: **UF:**

Ensino: Processo do Ensino Médio **Data de conclusão no ensino: 09/07/2018**
Nome Escola:

Disciplina	Data Inicial	Data Final	Nota Final	Media Processo	Media Exame	Freq. (%)	Situação	Data Re-ativação
HISTÓRIA	11/03/2016	04/07/2016	7,2	7,2		100	Concluinte	11/03/2016
EDUCAÇÃO FÍSICA	17/05/2016	15/07/2016	7,5	7,5		92,1	Concluinte	17/05/2016
GEOGRAFIA	26/08/2016	13/12/2016	8,1	8,1		99,2	Concluinte	26/08/2016
BIOLOGIA	02/09/2016	07/07/2017	7,7	7,7		96	Concluinte	02/09/2017
QUÍMICA	02/09/2016	25/08/2016	7,3	7,3		90,6	Concluinte	02/09/2017
LEM - INGLÊS	31/03/2017	09/05/2017	7,3	7,3		78,1	Concluinte	31/03/2017
MATEMÁTICA	12/04/2017	12/04/2017	A*				Concluinte	12/04/2017
ARTE	09/05/2017	12/07/2017	9,2	9,2		106,2	Concluinte	09/05/2017
LÍNGUA PORTUGUESA	14/07/2017	20/12/2017	9,2	9,2		111,5	Concluinte	14/07/2017
SOCIOLOGIA	25/10/2017	25/10/2017	6,0		6,0		Concluinte	25/10/2017
Observações:	**Inscricao no Exame Supletivo On-Line nº : 362803.**							
FÍSICA	20/02/2018	09/07/2018	6,7	6,7		87,5	Concluinte	20/02/2018

A*= Aproveitamento de Estudos

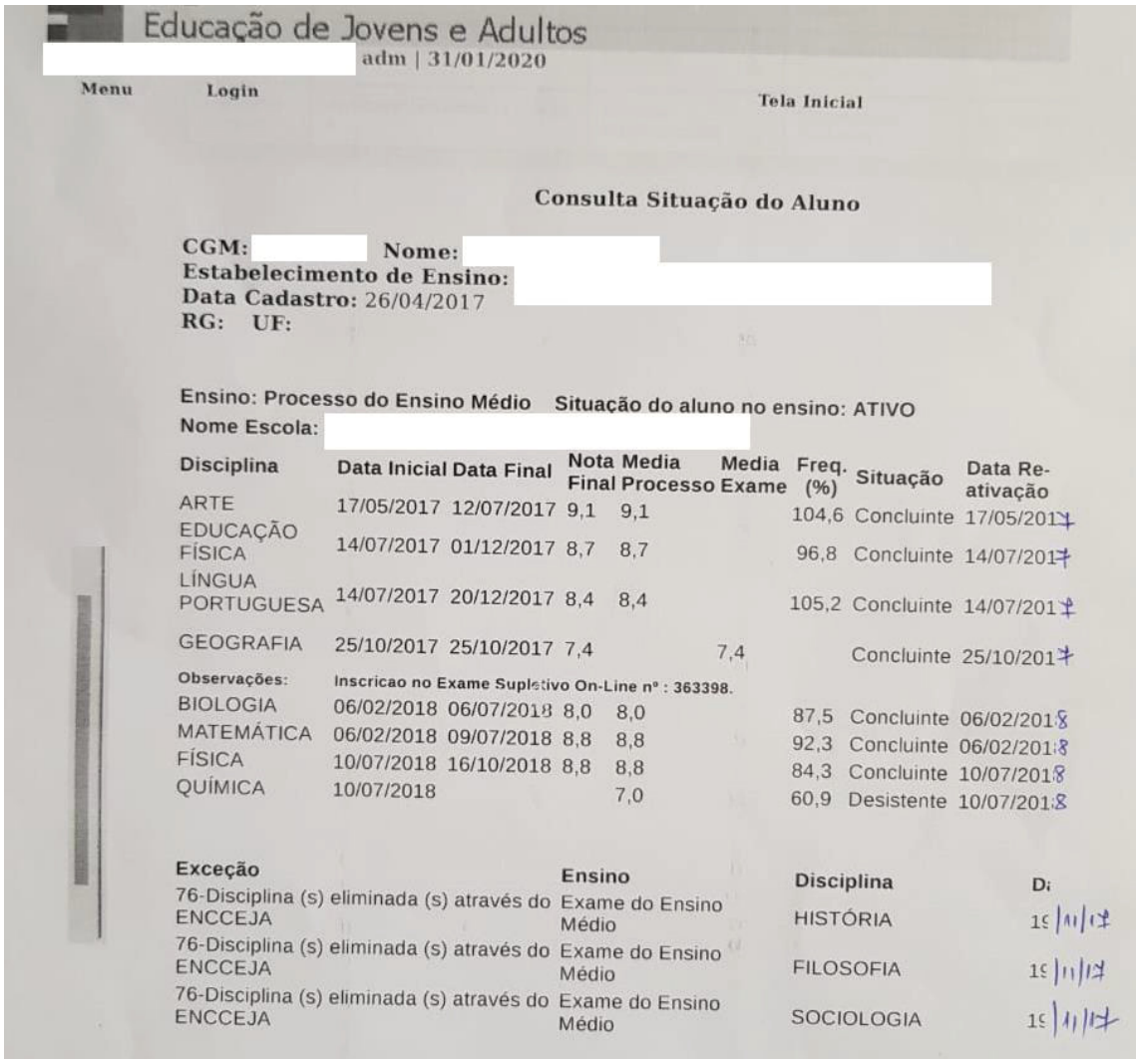
Exceção	Ensino	Disciplina	Da
0-Lançamento do Ensino Religioso(Ensino Fundamental)\Lingua Espanhola(Ensino Médio)	Processo do Ensino Médio	LEM - ESPANHOL	
76-Disciplina (s) eliminada (s) através do ENCCEJA	Exame do Ensino Médio	FILOSOFIA	1[illegible]

FONTE: Escola A (2019)

15 A própria secretária quem preencheu os dados à caneta, por não ter ficado nítida a impressão.

Aluno Perseus – EJA – 2019 – Escola C[16]

FIGURA 7 – BOLETIM ESCOLAR – ALUNO PERSEUS



Educação de Jovens e Adultos

adm | 31/01/2020

Menu Login Tela Inicial

Consulta Situação do Aluno

CGM: **Nome:**
Estabelecimento de Ensino:
Data Cadastro: 26/04/2017
RG: **UF:**

Ensino: Processo do Ensino Médio **Situação do aluno no ensino: ATIVO**
Nome Escola:

Disciplina	Data Inicial	Data Final	Nota Final	Media Processo	Media Exame	Freq. (%)	Situação	Data Re-ativação
ARTE	17/05/2017	12/07/2017	9,1	9,1		104,6	Concluinte	17/05/2017
EDUCAÇÃO FÍSICA	14/07/2017	01/12/2017	8,7	8,7		96,8	Concluinte	14/07/2017
LÍNGUA PORTUGUESA	14/07/2017	20/12/2017	8,4	8,4		105,2	Concluinte	14/07/2017
GEOGRAFIA	25/10/2017	25/10/2017	7,4		7,4		Concluinte	25/10/2017
Observações:	**Inscricao no Exame Supletivo On-Line nº : 363398.**							
BIOLOGIA	06/02/2018	06/07/2018	8,0	8,0		87,5	Concluinte	06/02/2018
MATEMÁTICA	06/02/2018	09/07/2018	8,8	8,8		92,3	Concluinte	06/02/2018
FÍSICA	10/07/2018	16/10/2018	8,8	8,8		84,3	Concluinte	10/07/2018
QUÍMICA	10/07/2018			7,0		60,9	Desistente	10/07/2018

Exceção	Ensino	Disciplina	Di
76-Disciplina (s) eliminada (s) através do ENCCEJA	Exame do Ensino Médio	HISTÓRIA	19/11/17
76-Disciplina (s) eliminada (s) através do ENCCEJA	Exame do Ensino Médio	FILOSOFIA	19/11/17
76-Disciplina (s) eliminada (s) através do ENCCEJA	Exame do Ensino Médio	SOCIOLOGIA	19/11/17

FONTE: Escola A (2019).

Portanto, de fato a impressão que temos é a de que o ensino na modalidade EJA seja mais adequado para esse perfil de aluno, ou seja, migrante estrangeiro. Por outro lado, nas entrevistas que realizamos, também nos chamou a atenção o relato de um aluno haitiano, de que já era a terceira vez que ele repetia no primeiro ano do ensino médio, em turma regular.

16 A própria secretária quem preencheu os dados à caneta, por não ter ficado nítida a impressão.

3.3.2 Análise de algumas entrevistas realizadas

De antemão, convém esclarecer que nesse momento da tese faremos um relato das entrevistas de forma mais descritiva. Ou seja, deixaremos para fazer uma análise mais minuciosa das conclusões que elas nos permitem inferir, mais à frente, na seção 3.2.4, que denominamos como: "Análise comparativa dos dados da pesquisa de campo com documentos voltados para educação e migrantes".

3.3.2.1 Órion, aluno haitiano

Já havíamos entrevistado o Órion[17] no ano passado, por questionário, praticamente. Todavia, duas professoras que entrevistamos, em dezembro último, comentaram sobre esse aluno, informando que ele iria para Conselho de Classe, em função de sua dificuldade em falar português. Ele cursou o terceiro ano do ensino médio, neste ano de 2019. Depois fomos informados que ele havia sido aprovado pelo Conselho. Tal circunstância acabou nos motivando a entrevistá-lo novamente, para sentir um pouco dele, como foram esses três anos de estudos nessa escola.

A entrevista aconteceu em janeiro deste ano. Marcamos de nos encontrar na frente da escola. Ele estava de bicicleta, morava próximo dali. Assim que encontramos uma lanchonete, e ele prendeu a sua *bike* num cadeado, iniciamos a entrevista. Chamou a atenção também o fato dele estar com sua roupa de ir à missa, indicando valorização desse evento da entrevista, para ele.

Tinha uma expressão jovial muito boa – leve, sincera e inocente - que contrastava com seu trabalho maçante e sua idade. Aparentava ser bem mais jovem. Tanto no Haiti como aqui, trabalha de costureiro numa indústria de confecções. Costura (partes de) calça jeans o dia todo. Sua jornada vai de segunda a sábado. Estava com 36 anos de idade. Está há três anos no Brasil. Mora com a esposa, irmão, primo e cunhado na mesma casa. Somente ele e a esposa estão trabalhando. Tanto ele, na indústria de confecções, quanto ela, num abatedouro de frangos, recebem em torno de R$ 1.500,00. Pagam aluguel.

Quando perguntamos se eles tinham filho, respondeu que não, mas que a esposa estava grávida de seis meses. Entretanto, também nos informou que em 2017 ela perdeu um

17 Nome fictício

filho na gestação, que já estava de cinco meses. Chamou-me a atenção esse fato, pois era o segundo relato sobre gestação frustrada que ouvíamos nessa pesquisa. Na entrevista que realizamos com trabalhadores haitianos, na rodoviária da cidade, também encontramos uma jovem nessa situação. Ela estava grávida de sete meses, e havia tido um aborto espontâneo cerca de três dias antes da nossa conversa. Ela, assim como a esposa do Órion, também trabalhava num abatedouro de frango. Os homens haitianos, que lá trabalham, relatam em suas queixas que o ambiente de câmara fria é muito hostil, devido a sua baixa temperatura. Não chegamos a perguntar para as mulheres haitianas sobre suas condições de trabalho nesses abatedouros, mas ficamos pensativos pela coincidência de duas gestações interrompidas, se não teriam relação com o ambiente hostil de trabalho.

Mais especificamente sobre sua vida escolar, colhemos do Órion as seguintes informações. Não obstante a dificuldade que ele enfrentava na maioria das disciplinas cursadas aqui no Brasil, ele nos contou que já havia cursado o ensino médio no Haiti.

Na pergunta que realizamos se ele havia sofrido alguma forma de discriminação, pelo fato dele ser haitiano, negro, não falar bem o português, etc., sua resposta foi negativa. No entanto, sua professora de português nos informara de que era difícil inseri-lo nas equipes, pois os alunos brasileiros tinham resistência.

Pensando em termos da gratuidade ativa, havíamos preparado uma pergunta relacionada com a oferta de outros serviços públicos, além da educação. Nesse sentido, indagamos se ele já havia precisado de algum desses serviços aqui no Brasil, e como foi o atendimento. Ele respondeu citando novamente o caso em que a esposa perdera o bebê. Observou que procuraram um hospital público, em Londrina. E foi muito elogioso ao descrever os cuidados que a esposa recebeu. Instigado por mim, ele também respondeu que não houve nenhuma discriminação pelo fato deles serem haitianos. É muito curioso esse aspecto porque, por mais que aqui no Brasil nós tenhamos uma visão negativa do SUS, os haitianos não a tem. Outros conterrâneos do Órion que entrevistamos, relataram que era muito precário o serviço de saúde no Haiti. Por exemplo, citaram que se quisessem agilidade tinham que pagar até a ambulância, caso não tivessem carro particular para levar alguém ao médico.

Em termos de conteúdo de sala de aula, perguntamos se havia alguma aproximação, nas disciplinas cursadas no colégio, com sua cultura. Respondeu que não. Observou espontaneamente que a cultura dos dois países era muito diferente. Embora, meio que inconscientemente relatou nosso passado de colonização e de escravatura em comum. Fez

questão de contar sobre a Revolução Haitiana de 1804, fazendo do Haiti a primeira república negra do mundo, isto é, a ser governada por afrodescendentes, e o primeiro país latino-americano a declarar-se independente.

Quanto aos métodos e processos, indagamos se os professores faziam uso de algum instrumento que buscasse tornar o conteúdo mais acessível a ele. Também respondeu que não. Disse que era tratado como qualquer outro aluno em sala, sem nenhuma espécie de atendimento especial. Nenhum professor buscava traduzir conteúdos, avaliações e atividades, para o seu idioma. Tudo era ministrado somente em português mesmo.

Também informou que não chegou a frequentar aula em nenhum dos dois projetos de português para estrangeiros, presentes no município. Perguntado se a escola informou a ele sobre esses dois projetos, afirmou que não.

Por fim, perguntamos ao Órion o que ele poderia sugerir, que entendesse poderia ajudar a melhorar o processo de ensino e aprendizagem para o estudante estrangeiro, como no caso dele. Parou. Pensou. Pensou. Deixamos ele quieto sem buscar interferir ou sugerir algo. Aí nos respondeu. "Eu precisa (sic) livro pra fazer leitura. Não tem". Busquei clarear o pedido dele. Você quer dizer livro didático, indaguei. A professora não usou com vocês? E, para minha surpresa, ele disse que não, ela não usava livro. E complementou. Como pretende na sequência cursar faculdade, precisa aprender a falar e ler melhor o português. Desta forma, completou o seu pedido dizendo que precisava de dois livros para aprender português. Um livro só com português, e outro com português e crioulo juntos.

Também nos solicitou, no final da conversa, se nós poderíamos nos informar sobre o que é preciso para regularizar sua permanência aqui no Brasil. Indagado por nós, respondeu que tanto ele como a esposa não tinham nenhuma espécie de visto como estrangeiro no país.

Fiquei de ver seus pedidos com o haitiano já citado aqui, doutorando na UEL, o rapaz que traduziu nosso questionário para crioulo. Portanto, suas maiores carências são um livro que o faça aprender português. Assim como, regularizar sua documentação de imigrante no Brasil. Mais à frente, analisaremos essas informações que o Órion trouxe para nossa pesquisa.

Paguei os sucos que tomamos em retribuição à entrevista concedida. Ele destrancou a bicicleta. No caminho até meu carro, dizia para que eu esclarecesse o meu amigo de Londrina, que o fato dele ter cursado o ensino médio aqui, e sua esposa vir a ganhar neném também

aqui, se isso não ajudaria a regularizar a documentação deles de estrangeiros. Despedimos, com a empatia, a confiança e a sinceridade fraternas, que nos provam da ilusão das fronteiras.

3.3.2.2 Delphini, aluna haitiana

Conversamos com a Delphini[18] nas dependências da escola B, numa sala ao lado da secretaria. Ela, em 2018, acabara de cursar o terceiro ano do ensino médio nessa escola. Estava com dezenove anos de idade, morando com a mãe e mais quatro haitianos na mesma casa. O pai veio primeiro, depois trouxe a mãe e os irmãos, no ano de 2015, com visto humanitário. Não recebem bolsa família, embora ela entende que deveriam receber. Frequenta uma religião evangélica.

Quando foi procurar vaga nessa escola próxima de sua casa, não tinha durante o dia, somente à noite, período em que acabou estudando. Na pergunta que fizemos sobre racismo e correlatos, respondeu que nunca sentiu discriminação em relação à cor da pele ou de seu país de origem. Afirmando também não ter recebido discriminação por ser imigrante. Elogiou o atendimento médico [do SUS] que recebera aqui no Brasil, em um posto de saúde. Relatou que não se sentiu discriminada por não ser brasileira.

Acerca da pergunta se ela sentia falta de conexão do conteúdo estudado aqui, em relação ao seu país de origem, sua cultura, para que o mesmo pudesse lhe fazer sentido, sua resposta tergiversou um pouco. Não soube responder mais diretamente essa nossa pergunta, mas observou que das matérias estudadas aqui, só não tinha no Haiti: Português, Arte e Educação Física.

Quando quisemos saber o que ela sentia falta do Haiti, na intenção de captar algo sobre educação e cultura, obtivemos dela a seguinte: a praia, uma vez que no Haiti morava próximo do mar. Também disse sentir falta da música e das comidas de lá.

Afirmou que em nenhuma disciplina houve a tentativa de se trazer algum conteúdo do Haiti, ou mais próximo de sua cultura para a sala de aula. Observando que isso poderia ter sido feito na matéria de Arte, mas que não foi.

---

[18] Nome fictício

Outra informação importante também trazida por ela, foi a observação de que todo o conteúdo era ofertado em português, sem nada ser traduzido para seu idioma. Nem as atividades ou avaliações.

Perguntamos a ela se não tivesse recebido a ajuda da professora Ariele[19], que por falar francês, a ajudava a interpretar o conteúdo, se isso teria afetado muito o seu aprendizado. Ela disse que não entendia nada quando chegou aqui. Que não sabia dar nem bom dia. Observou que antes não entendia sequer a leitura das questões da prova, e que hoje isso é superado. E que por tudo isso é muito grata a essa professora.

Quando observamos o boletim escolar da Delphini, fica evidente essa evolução que ela teve. Nos três anos que cursou o ensino médio, percebe-se uma melhora significativa em suas notas, no decorrer de cada um desses três anos.

Evidencia-se no caso da Delphini, a diferença que fez a professora Ariele em sua vida escolar. Ou seja, o quanto é fundamental que se busque, de alguma forma tornar o idioma do conteúdo das aulas acessível para o educando.

3.3.2.3 Andryus, aluno haitiano

Entrevistamos o Andryus nas dependências do colégio B, no período da manhã, seu horário de aula. Estava no Brasil havia 4 anos. Antes passara por Manaus, onde cursou o 9º Ano do ensino fundamental. No momento da entrevista, cursava o primeiro ano do ensino médio. Tinha 22 anos de idade, morava com um irmão. Revelou que seus pais também vieram para o Brasil, e que residiam em Brasília. Nesse município paranaense, Andryus residia há cerca de dois anos. Trabalhava num abatedouro de frango. Sua vinda para o Brasil foi motivada pelo mercado de trabalho, o que nos leva concluir que seu status de migração seja o de migrante econômico. Quanto à religião, se declarou evangélico.

Chamou-nos a atenção ele dizer que, além da motivação por trabalho, ele também veio para o Brasil na intenção de estudar. Queixou-se que no Haiti a escola era paga.

Quanto à educação em si recebida aqui no Brasil, destacaremos de sua fala as seguintes revelações. Observou que de todas as disciplinas estudadas aqui, apenas Matemática era igual a do Haiti. Contou-nos que os professores tratavam todos os alunos em sala, como brasi-

---

[19] A professora Ariele também foi entrevistada por nós, nesta pesquisa de campo, sendo uma das professoras que inserimos aqui sua fala. Ela, por sua vez, também relatou sua experiência que teve em lecionar para a Delphini.

leiros, sem fazer nenhuma distinção. Todas as atividades e avaliações eram feitas em português, ou seja, nada traduzido para sua língua. Revelou-nos que, nas situações de provas, em que ele não entendia sequer o enunciado, a professora de inglês era chamada para traduzir em inglês para ele.

Por fim, quando perguntei sobre seu rendimento no ano, se seria aprovado, uma vez que essa entrevista se dava na primeira semana de dezembro, sua resposta foi a seguinte. Disse que seria aprovado em todas as matérias, menos em português, a qual dependeria do conselho de classe.

Desta fala do Andryus, podemos depreender algumas conclusões importantes. Dentre elas, destacaremos o descaso com a presença de um aluno estrangeiro dentro da sala de aula, uma vez que nada era traduzido para sua língua, ou para o inglês. E a necessidade, como apontaremos de forma mais refletida nas considerações finais desta tese, de ser revisto o método e abordagem do ensino de português para estrangeiros, dentro do ensino regular.

3.3.2.4 Taurus e Zaniah, haitianos

No projeto de ensino de português para estrangeiros, realizado na paróquia do município pesquisado, conhecemos a Zaniah. Naquela ocasião, ela nos sugeriu que entrevistássemos seu primo, uma vez que ele era pai de uma criança em idade escolar.

Chegamos na casa, localizada na periferia, uma acomodação bem simples, uma espécie de edícula com três cômodos de madeira, que dividia o terreno com, no mínimo, mais outras duas moradias.

Taurus e a Zaniah nos receberam de forma bem amável. Embora o nosso foco da entrevista fosse ele, ela também participou da conversa. Taurus trabalhava num abatedouro de frangos, e Zaniah estava desempregada. Ele estava aqui no Brasil havia três anos, ela chegara apenas há cerca de três meses, antes, passara pelo Chile. Zaniah nos confidenciou que seu interesse em se capacitar no português, nas aulas oferecidas no projeto do salão paroquial, era o de obter revalidação do seu diploma de nível superior. Na pergunta que fizemos sobre o status de migração deles, conseguimos deduzir que estavam aqui na condição de imigrantes, com características próprias de migrante econômico.

Contaram-nos que moravam na casa, em cinco pessoas, perfazendo uma renda total da casa, em torno de três mil reais. Ele reclamava que não estava conseguindo receber o Bolsa

Família, embora entendesse que tinha direito ao benefício. “Fui num escritório [CRAS] e a mulher disse que não tenho direito.” Queixou-se que já havia tentado três vezes o benefício, sem ter logrado êxito.

Taurus tinha 31 anos de idade. Terminou o ensino médio no Haiti, e veio para o Brasil em função de trabalho, uma vez que em seu país, nas palavras dele: “Tá fraco, só tem bico.” Também nos revelou que no Haiti a educação era paga.

Sua filha, Alya[20], de quatro anos de idade, frequenta há dois anos uma creche próxima de sua casa. Nasceu no Haiti, trazida ainda bebe para cá. Taurus também lamentou que sua filha estava entendendo pouco o crioulo. Na opinião dele, por passar mais tempo na escola, convivendo com brasileiros.

Ele também nos relatou que todo o ensino a sua filha era dado em português. Inclusive os recados que lhe eram passados pela escola. Observou que todo o material escolar e uniforme ficava por sua conta, e que ainda dava uma contribuição mensal de R$ 60,00, para ajudar na alimentação.

Dentre outras possíveis injustiças que possam estar sendo cometidas em relação ao direito à educação para essa criança haitiana, destacaremos aqui o fato de não estar sendo ofertado o ensino da sua língua materna, assim como, o acesso a sua cultura de origem. Embora o Brasil não seja signatário, tais aspirações constam na Convenção Internacional sobre a Proteção dos Direitos de Todos os Trabalhadores Migrantes e dos Membros das suas Famílias, adotada pela assembleia da ONU, em 1990.

Nesse documento, encontramos em seu artigo 45 a seguinte redação: “Os Estados de emprego deverão esforçar-se por facilitar aos filhos dos trabalhadores migrantes o ensino da sua língua materna e o acesso à cultura de origem”. (ONU, 1990)

3.3.2.5 Ariele, professora

Para facilitar as análises das entrevistas com as professoras e direção, colocaremos o quadro a seguir, pois o mesmo norteou essas entrevistas.

[20] Nome fictício

QUADRO 12 - ROTEIRO DE PERGUNTAS CONDENSADAS (CONTINUA)

Direção / Professores

1- Foi dada alguma formação específica para os professores de turmas com haitianos/migrantes estrangeiros, no tocante a seminários, palestras ou cursos? [nos roteiros para direção / professor]

2- Foi dada alguma orientação por parte da SEED, indicando que fosse abordada essa temática da migração,

refugiados, etc.,,

- preferencialmente, nas disciplinas de Ensino Religioso, Filosofia, História, Geografia e Sociologia?
- e também de forma interdisciplinar e contextualizada? [nos roteiros para direção / professor]

3- Foi oferecido Curso de Capacitação em língua estrangeira aos professores de Português? [nos roteiros para direção / professor]

4- Não existe nenhuma restrição à vaga para o estrangeiro, sendo possibilitada a matrícula na série compatível com a idade, em qualquer época do ano, quando o estudante não apresenta documentação escolar e condições imediatas para classificação? [no roteiro para direção]

5- Existem ações / iniciativas da escola no sentido de...

Promover o respeito mútuo das culturas, tradições e costumes, tanto dos imigrantes como dos nacionais, por meio de atividades de integração, incluindo formas de fomentar a aceitação da diversidade, reconhecer a oportunidade de se desenvolver por meio da alteridade, e de facilitar a coesão e inclusão social? [no roteiro para direção]

6- Tomando como fato que a escola não oferte, ela orienta os alunos acerca dos dois cursos de português ofertados para estrangeiros, no município? [no roteiro para direção]

7- Chegou até os funcionários cartilha multilíngue para melhor saber tratar os estrangeiros? [no roteiro para direção]

8- Foram desenvolvidas atividades de capacitação para funcionários que lidam com esse público estrangeiro?

(Por exemplo, acerca dos direitos dos migrantes, cursos de capacitação para servidores, realizados pela Escola de Educação em Direitos Humanos – ESEDH) [no roteiro para direção]

9- Você observa algum tipo de discriminação, no ambiente escolar ou fora dele, no tocante a:

a) condição de migrante (imigrante, refugiado, asilado, apátrida, etc)

b) por ser negro

c) idioma materno

d) condição de pessoa que necessita proteção e assistência governamental e humanitária

e) outra situação, poderia descrever [nos roteiros para direção / professor]

10- Estaria tendo algum prejuízo no acesso à escola ou no desempenho escolar em função disto? Caso sim, comente. [nos roteiros para direção / professor]

11- Você percebe algum(ns) fator(es), exclusivo(os) para os alunos migrantes, que possam estar afetando o seu aprendizado? [nos roteiros para direção / professor]

12- Você consegue identificar se existe falta de pré-requisito para o migrante acompanhar as aulas, ou seu nível de conhecimento prévio está dentro do esperado? [no roteiro para professores]

13- Pensando no migrante, na sua prática docente existe alguma adaptação em termos de:

- conteúdo
- métodos
- idioma (barreira linguística), isto é, a interpretação do conteúdo para o seu idioma materno, por algum meio? [no roteiro para professores]

14- É pensada alguma conexão do conteúdo estudado em sala de aula com as origens ou com a cultura do país de origem, para que o conteúdo viesse a fazer mais sentido para o migrante educando? [no roteiro para professores]

15- O que você sente falta, julga ser necessário, ou que poderia ser aperfeiçoado para que houvesse melhores condições de ensino e de aprendizagem para o estudante migrante estrangeiro? [nos roteiros para direção / professor]

FONTE: Elaborado pelo autor (2020)

A ideia de entrevistar a professora Ariele[21] foi das pedagogas. Quando chegamos na escola A, já em meados do dezembro de 2019, ou seja, no apagar das luzes antes das férias escolares de 2019, toda nossa esperança, e torcida, era a de ainda encontrarmos professores disponíveis para nos conceder entrevista. Assim que explicamos para as duas pedagogas do que se tratava nossa pesquisa, elas, por iniciativa própria, decidiram: "Professor, o senhor precisa entrevistar a Ariele!". Essa dedução das pedagogas vinha do fato da Ariele falar francês, e, em função disto, supunham que ela deveria ter uma melhor comunicação com os haitianos. Já de pronto, ali em meio ao intervalo do período noturno, trouxeram a Ariele até mim, e combinamos de nos encontrar dali alguns dias.

Como combinado, encontrei-a na escola pela manhã. Era o momento de distribuição de aulas para os professores, o que deixava a escola meio tumultuada. Ariele aguardava a sua vez um pouco ansiosa, mas assim que regularizou seus horários para o ano seguinte, ficou mais calma, e pudemos iniciar a entrevista. Prevíamos conversar com ela uma meia hora, mas como a conversa fluiu, passamos de uma hora. E por nossa sorte, foi uma hora de conversa muito produtiva.

Ariele é uma professora jovem, em torno de 25 a 28 anos. Uma pessoa muito entusiasta da educação. Carismática, bem-humorada, e alto astral. Leciona Português. Estivera recentemente morando em Londres por um ano, acompanhando o marido a trabalho. Tal episódio, como a própria Ariele descreve, facilitou para que ela conseguisse se pôr no lugar, de quem chega num país, sem conhecer o idioma falado ali.

Durante a entrevista ela tocou em vários aspectos, suscitados por nós, ou mesmo espontaneamente, que permeiam o objeto da nossa pesquisa. Ariele nos deu uma ideia bem viva e rica das circunstâncias que envolvem o universo do educando haitiano. A dificuldade nossa, portanto, foi a de como resumir esse seu relato, sem ocasionarmos prejuízo naquilo que ele tem de mais significativo.

Sua experiência de lecionar para haitianos se deu para dois alunos. O Syrius, que cursou EJA nessa mesma escola onde conversamos com ela. E com a aluna Delphini na escola B, que cursou ensino médio regular.

Em 2018, já havíamos entrevistado a Delphini. Ela estava concluindo o ensino médio. Na época, ela também nos relatou o quanto era grata à professora Ariele. Dizia que devia muito do seu sucesso escolar a essa educadora. Ariele, quando soube disto por meio de

21 Nome fictício

nós, ficou muito surpresa e contente com tal revelação. Por sua vez, contou-nos como foi seu contato com a Delphini. “Ela saía das aulas de outras disciplinas, e aí não era uma aula de português, especificamente. Atendia na sala de informática. Então eu passava algumas frases em português. Algumas frutas, eram coisas muito simples. Era quase alfabetização”.

Talvez a admiração da Delphini pela Ariele venha de sua atitude amistosa que ia além dos muros da escola.

> Uma vez eu fui de brinquinho na escola. Bem pequenininho assim, e ela comentou que meu brinco era bonito. E eu vi que ela não tinha orelha furada. Eu falei: você gostaria de ter um brinco, né? E ela: eu gostaria. Falei: então tá bom, vamos marcar um dia. Falei: pede pra tua mãe. [...] Aí eu fui buscar ela lá na casa dela. Levei na farmácia, comprei o brinquinho da farmácia. E ela botou e saiu toda feliz!

Ou seja, aqui Ariele nos relembra daquele ensinamento tão badalado em palestras sobre educação, mas que raramente se torna prática. Se não houver uma relação emocional entre educando e educador, dificilmente haverá aprendizagem. E no caso de um estudante estrangeiro, no qual a prática de exclusão das interações sociais evidentemente se acentua, a atitude acolhedora da Ariele se torna ainda mais significativa.

Mais especificamente acerca das perguntas que realizamos, obtivemos da Ariele os seguintes relatos. No tocante à questão número um do quadro 12, perguntamos se foi oferecido algum tipo de formação, por parte das secretarias do governo paranaense, acerca desta temática, migração. “Acha! Não, menino! De forma alguma!”, foi sua resposta.

Na questão número dois, se havia sido orientado aos professores tratarem desta temática, migração, refugiados, apátridas, etc., de forma interdisciplinar e contextualizada, em suas disciplinas, Ariele nos dá uma resposta com um primor de expressividade, e de riqueza retórica, que muito nos ilumina acerca deste contexto.

> Não! Não! De forma alguma! Deixa eu falar... Eu penso que esse menino que estava aqui no EJA, assim como todos os demais, eles caem dentro da escola. E a escola fica apavorada, porque não sabe o que fazer com eles. Então assim, até que ele seja inserido na língua, para além de qualquer outro conhecimento, até que ele consiga falar, eu penso que ele tá meio que ali. Quando ele consegue aprender alguma coisa, aí que os demais professores, de uma forma em geral, conseguirão fazer alguma coisa. Mas não é específico pra ele, é que naquele momento ele adquiriu a língua. Mas até então, nada é direcionado pra ele. Ele tá ali. Sabe a missa do corpo presente? É isso! É a sensação que eu tenho.

Essa constatação da Ariele também tivemos quando conversamos com professores na escola B. Um dos professores nos relatou que já estava com um aluno haitiano na sala, fazia cerca de três semanas, sem notá-lo, até que foi alertado pelos colegas da turma. Na época,

também ficamos reflexivos. Como pode, um professor seguir lecionando sem sequer perceber se sua língua está sendo entendida por todos? Que tipo de aprendizagem poderá promover para esses educandos estrangeiros?

Perguntamos também para Ariele, como consta na questão 9 do quadro 12, se ela observava alguma forma de discriminação sofrida pelos alunos haitianos, dentro ou fora do ambiente escolar. Respondeu que não havia percebido nada neste sentido. Quanto à língua, disse que havia uma curiosidade por parte dos alunos brasileiros. Em relação à condição socioeconômica, também não. Disse que o Syrius vinha sempre alinhado, e tinha um iPhone. O que suscitava a seguinte fala, em tom de brincadeira, por parte dos alunos brasileiros: "Professora, a senhora tem iPhone? Porque eu não tenho". Outras vezes diziam: "Professora, esse negão tem dinheiro". Mas diziam isto em tom amistoso, jocoso, não de escárnio ou discriminação, observa Ariele. Também relatou que quando tinha trabalho em equipe, todos os alunos da turma convidavam o Syrius. Ele nunca era rejeitado nesse sentido.

Quanto à questão da discriminação no ambiente de trabalho, Ariele teceu o seguinte comentário. "Muitos alunos aqui do EJA são alunos trabalhadores das empresas de frango. Muitos deles ou são ou já foram. E eles sempre diziam: os haitianos são muito trabalhadores! São excelentes trabalhadores nas empresas, porque dizem que tudo que mandam eles fazerem eles fazem". Por outro lado, quando entrevistamos os trabalhadores haitianos, ouvíamos queixas deles de se sentirem discriminados, justamente por ser delegado a eles os piores serviços, ou as piores escalas de trabalho.

Comentei com a Ariele o que havíamos constatado - em termos de discriminação em relação aos haitianos, na ocasião em que fomos entrevistá-los para essa pesquisa - acerca da indiferença do atendente da lanchonete onde nos encontrávamos. Neste sentido, refletíamos sobre a possibilidade deles serem discriminados em outros ambientes, na padaria, no mercado, etc. Dentro deste contexto da nossa conversa, Ariele volta-se para o ambiente da EJA, e faz a seguinte observação muito oportuna.

> Aqui é um ambiente de exclusão por ser EJA. As pessoas já são mais velhas. Aqui tem pessoas que têm dificuldade de aprendizagem, tem retardo mental. Eu tinha um menino que foi atendido junto nessa sala. E ele tinha um atraso muito importante. Então assim, querendo ou não, aqui já é um ambiente mais acolhedor. Você se une porque você talvez seja tão igual quanto. E talvez nos outros ambientes, essa sensação não [aconteça]. Sei lá, talvez as pessoas se sintam superiores, né?

Ou seja, muito reveladora essa percepção da Ariele acerca dessa característica de exclusão (no sentido de incluir os excluídos), do ambiente da EJA. E o quanto ele tem a ver com a população migrante estrangeira.

Referente à pergunta número 13 do quadro 12, se havia alguma adaptação, em termos de conteúdo, métodos, idioma, Ariele nos transmitiu a seguinte realidade, bem peculiar sua. Assim que o Syrius chegou, uma outra professora da escola obteve um material de uma universidade, e passou para ele. Durante as aulas, Ariele se sentava junto a ele e o ajudava a resolver esses exercícios, que ele já havia feito em casa. [supomos que sejam de português].

Em termos de acolhimento, Ariele orientou os alunos da turma a fazerem uma apresentação para o Syrius, dizendo, eu me chamo fulano, em francês, em seu primeiro dia de aula. Também contou que "aí, a gente tinha uma brincadeira que era assim, a palavra do dia, *un par jour.*" Ou seja, o educando haitiano tinha que apresentar, diariamente para a turma, uma palavra nova que aprendeu em português. "Quando ele vinha com as palavras do dia, por exemplo, eu via que as palavras, elas eram todas funcionais: 'Tá caro! Está barato!' E no final, eu já nem sentava mais junto com ele. Mas ele já se arriscava responder as coisas que eu estava explicando, então".

Quanto aos conteúdos, a professora também buscava aproximação com o educando haitiano, de uma maneira muito sua.

> Quando eu explicava alguma coisa, não todas às vezes, mas quando eu explicava alguma coisa, um pouco mais complexa, assim, eu não sei se era complexo de fato, mas que eu sabia que tinha uma equivalência na língua francesa, e que provavelmente ele conheceria, eu explicava em língua francesa. Então eu fazia dentro das possibilidades. Eu explicava pra ele. Tanto é que, quando a gente fez a prova do uso dos porquês, dos quatro usos dos porquês em português, ele foi dos alunos o que tirou a nota maior da sala. Ele foi muito bem. Ele entendeu direitinho. Então assim, a adaptação era essa. [...] Eu acho que era essa a dinâmica dos nossos contatos.

Essa maneira da Ariele buscar interagir com o Syrius nos dão pistas - se de fato houver um planejamento e uma intencionalidade – da existência de diversas possibilidades de tornar a prática escolar mais adaptada, mais próxima das necessidades e realidade dos educandos estrangeiros.

Acerca da pergunta presente na questão 14 do quadro 12, se havia conexão do conteúdo estudado em sala de aula, com as origens ou com a cultura do país de origem do migrante educando, para que o mesmo viesse a fazer mais sentido para ele, Ariele tem o

seguinte entendimento. Que além do português, outras disciplinas, tais como: Sociologia e Filosofia, possam também ser mais fáceis de se fazer essa conexão.

> [...] eu imagino que não seja tão difícil de você fazer pontes porque os filósofos clássicos, eu não sei, mas eu imagino que eles sejam pra todas as culturas, do lado de cá do mundo, né. Digamos assim, dos ocidentais. Eu imagino que seja. Mas aí, tinha a barreira da língua, né? Os professores não falavam francês e nem sabiam algumas palavrinhas. Então, enfim fica mais restrito.

Neste sentido, ocorre-nos o que narrou um professor na escola B - aquele que tinha um aluno haitiano há semanas na sua aula sem notar sua presença - que também sua disciplina, matemática, era uma linguagem universal. Todavia, como bem narrou Ariele, com a barreira da língua não ajuda muito. Pois, essa característica de universalidade da disciplina, por si só, não é suficiente para que haja o aprendizado.

Eu comento com ela acerca do orgulho que os haitianos sentem, ao nos contar que seu país fora o primeiro a alcançar a independência na América Latina. E se isso não poderia ser explorado na disciplina de história. "Mas se o aluno permanecer na escola, eu imagino que em algum momento [essa conexão de conteúdo], talvez isso aconteça", observa Ariele. E complementa resgatando a situação de improviso que eles chegam até a escola.

> Eles caem de paraquedas aqui. Cê tá assim, de repente, brota uma pedagoga na porta, com papel na mão, e um haitiano do lado. Daí, eu falei: e agora, meu Deus? O que é que eu faço? Porque, você fala assim: meu Deus, tomara que ele já saiba um pouquinho de português, porque, se ele não souber, vai ficar gostoso isso aqui. [em meio a risos]

Em síntese, nesta reflexão com Ariele vai nos clareando o entendimento do enorme potencial das disciplinas de interagirem com a cultura haitiana, para que o ensino pudesse fazer mais sentido para o educando estrangeiro. Todavia, de fato, o maior obstáculo é o do idioma mesmo.

Por fim, perguntamos a Ariele, como consta na pergunta 15 do quadro 12, o que ela sentia falta, julgava ser necessário ou que poderia ser aperfeiçoado, para que houvesse melhores condições de ensino e de aprendizagem, para o estudante migrante estrangeiro. Suas sugestões tocaram em vários aspectos.

> O ideal era que [tivéssemos] algum professor pra inserção. [...] A recepção inicial, o começo de tudo deles dentro de qualquer escola, talvez fosse por uma pessoa, por alguém que de fato soubesse, de onde é que vem essa pessoa, uma acolhida diferente. Não, a pessoa ficar aqui tanto tempo dentro da sala, sem ser notada, sem ser vista. Talvez, um lugar de passagem pra eles. E até, um lugar, com um conhecimento maior em relação ao que vem do Núcleo [Regional de Educação]. Porque, quando esse menino, por exemplo, chegou aqui, a gente não sabia nem do

> documento dele. "Ah, no Núcleo não tem quem faça. A mulher falou que é assim, mas, veio muito desencaminhado. A gente não sabe o que faz." [sugere alguém explicando pra Ariele] Daí a gente fica, ah, eu acho que é assim. Então, talvez a recepção lá no Núcleo em relação à educação, tivesse que ser um pouco mais esclarecida. Porque, a gente não sabe, a gente não entende. Hoje foi um haitiano, mas lá no [colégio] Anchieta[22], era um menino que vem, sei lá, de um outro lugar que não fala a língua portuguesa. E ele não entende nem inglês. E ninguém se entende com o menino. E ele só se comunica assim, cutucando com o outro. Talvez, um lugar de passagem, alguém que fosse específico pra fazer isso. Talvez, pra inserir na língua. Eu não sei se isso é possível porque isso tudo envolve muitos custos. É um professor a mais, é alguém a mais. Mas, sei lá, alguém que fosse preparado pra ensinar a língua portuguesa pro estrangeiro. Porque, eu penso que os professores em geral, não estejam preparados. Então assim, eu acho que é investimento. Não tem muito o que fazer. Eles precisam de um lugar de passagem.

Nesta fala da Ariele ela revela vários aspectos muito significativos deste problema. Evidencia que não somente os funcionários das escolas não sabem como lidar com os imigrantes, mas também o próprio Núcleo Regional de Educação. Nós mesmos, quando estivemos neste departamento para obter informações sobre os haitianos, pudemos constatar que não havia uma estrutura preparada para atender a essa realidade, a dos imigrantes. Observamos que as informações fornecidas eram muito incipientes, eles não tinham ideia sequer da quantidade de estrangeiros que havia nas escolas sob seu domínio.

Também tomamos conhecimento, nesse município da nossa pesquisa, da presença de alunos vindos de Bangladesh. O que acaba, por sua vez, dando sentido a ideia da Ariele, de propor um local específico para recepcionar esses estudantes migrantes estrangeiros. Isto é, com pessoas capacitadas para recebê-los, orientá-los, e encaminhá-los para a alternativa mais adequada, em termos de dar seguimento a sua vida escolar.

Ariele também faz menção aos projetos que ensinam português para estrangeiros no município, observando que eles vão ao encontro do que ela estava tentando descrever como alternativa de recepção.

> Acho que a Igreja, e aí já não é Estado, com as meninas que tem o projeto, eles estão cumprindo um papel belíssimo assim de recepção, e ensinar a língua, [...] [esse acolhimento humano]. Talvez lá eles estejam cumprindo um papel inicial social, muito maior do que a gente aqui. Porque, eles estão falando de coisas do dia a dia. O que a gente precisa no dia a dia? A gente precisa comer. A gente precisa comprar. A gente precisa tomar o ônibus. E lá, eles têm acesso a isso assim, o inicialzinho da língua, aprendendo um pouquinho da língua. Então, ah, eu sei falar que alguma coisa é cara. Eu sei falar que alguma coisa é barata. [...] É esse conhecimento que aqui não tem. É difícil chegar a ele [esse conhecimento], porque aqui é um monte de gente. É um coletivo com quatrocentas e vinte e cinco necessidades diferentes, e mais a dele da língua. Então, a gente, às vezes, não dá conta nem dos demais, quanto mais daquele que é o diferentão, principalmente pela língua, né. Então, talvez

22 Nome fictício

> o que as meninas fazem lá... a recepção que [elas] fazem na igreja, talvez seja a recepção que o Estado precisa. Eu suponho, né?! Porque, enfim, a gente... a gente não acolhe. A gente põe. Se der sorte de falar a mesma língua, se der sorte de ser um pouco mais... éh... não vou nem falar gentil. Ter um pouco mais de sensibilidade pra entender que o outro tá ali naquele sufoco... éh... tentando aprender. Sei lá! [...] E olha! Eu vou dizer uma coisa, assim...éh...eu fiquei um ano... eu cheguei em Londres sem saber falar inglês. Então, quando esse menino chegou aqui, eu meio que me senti [...] que talvez ele fosse como eu, que cheguei no primeiro dia na escola, e falei: Senhor! O que esse cara tá falando que eu não tô entendendo nada? E aí, eu tenho medo de tomar o ônibus. Eu tenho medo de me perder no metrô. Eu tenho medo dessas coisas. Então assim, eu fiquei pensando que talvez fosse o mesmo caso dele, que tinha chegado aqui com duas semanas.

O fato de a Ariele ter recém-chegado de Londres, nas condições parecidas com as do Syrius, em termos de entendimento da língua, evidenciou sua melhor capacidade de empatia. Ter sentido na pele essa barreira linguística num outro país, fez com que ela reconhecesse, talvez melhor do que nós, a importância dos projetos de ensino de português para estrangeiros. Da mesma forma, reconhecer o quanto o Estado tem a aprender sobre como recepcionar os imigrantes, com esses projetos desenvolvidos por voluntários da sociedade civil, ficou muito verdadeiro, porque saiu da boca de alguém que estava falando com propriedade.

Também vale destacar da fala da Ariele, em que contexto a escola recebeu o Syrius.

> O dia que o Syrius chegou, ele chegou, e já foi procurar colégio, escola. Aí mandaram pro Núcleo. E ele levou alguém pra ajudar. Então, entre aquilo que a pessoa falou e aquilo que, assim, acharam que era... eles disseram que ele estava preparado pra vir pra cá. Então foi assim, sabe?! Aí mandou um papel escrito, tudo, acho que em francês. Chegou aqui, as meninas olham, hum...rs, e agora né?! "Tem quantos anos? Vinte e dois. Ah! Vinte e dois encaixa aqui." E foi mais ou menos assim. Então eles não sabem. Eles não sabem. Pegam a sala e põe. Só isso. E se for alfabetizado faz validação lá no [colégio] Vicente Rijo. Foi essa indicação que veio. Então, a gente não sabe o que fazer. Se vier mais, talvez isso gere uma demanda. Eu não sei quantos são, mas conforme for aumentando a demanda, né, outras coisas terão que surgir. Então, talvez melhore por aí. Mas eu não tenho essa certeza não.

É muito rica essa fala da Ariele, pois ela descreve a improvisação em que a escola recebe os estudantes estrangeiros. Chama-nos a atenção também o fato de o documento vir em francês, sem sequer ser traduzido pelo Núcleo Regional de Educação.

Para além das perguntas que elaboramos, Ariele tocou em vários outros aspectos que ampliam nossa percepção sobre esta problemática, ou nos confirmam do que havíamos visto na literatura que pesquisamos. Por exemplo, ela cita que quando vai ao posto de Saúde, observa a solidariedade dos haitianos entre si. A presença de um deles que está há mais tempo aqui no Brasil, fazendo às vezes de intérprete. "Mas isso é frequente. Às vezes tem uma pessoa pra ajudar algumas pessoas que naquele dia estão precisando ir ao médico". Também

observa Ariele a postura deles de se tratarem como primos, mesmo sem terem laços consanguíneos. A tal rede de solidariedade entre si que constatamos na literatura.

No tocante à escola, Núcleo, estarem mais preparados para receber o imigrante, ela observou que até no Banco do Brasil daquele município, existe um funcionário com a função específica de atender os imigrantes. Pois muitos deles, haitianos e bengaleses (Bangladesh), precisam enviar dinheiro para sua família, em seu país de origem.

Outro aspecto interessante tocado por Ariele, diz respeito à valorização que os haitianos dão para o ato de estudar, como um meio de estar em contato com os brasileiros. Por exemplo, foi proposto ao Syrius fazer uma prova de validação para não ter que cursar o ensino médio. No entanto, ele preferiu cursá-lo, justamente neste propósito de ter mais interação. Na conversa com as pedagogas desta mesma escola, também nos foi narrado casos assim. Em que pais de estudantes haitianos não contestavam quando ligavam da escola dizendo que iriam reprovar seus filhos. A maior preocupação deles era a de que seus filhos pudessem permanecer na escola, interagindo com os brasileiros.

Ariele também nos contou que quando buscava ajudar a aluna Delphini, e lhe faltava alguma palavra em francês, as duas recorriam ao laboratório de informática da escola. Nós mesmos, no processo desta pesquisa, descobrimos e fizemos uso de vários tradutores, ou conversores de áudio em texto. Desta forma, ficamos admirados que os professores não fizessem mais uso deste recurso em suas aulas. Ou seja, se a Ariele que fala francês fazia uso da tecnologia, por que os outros professores poderiam abrir mão deste recurso?

Outro tópico também citado por Ariele, são as atividades desenvolvidas pela Equipe Multidisciplinar das escolas. Sugere a professora que, ao tratarem de diversidade, africanidade, etc., também poderiam abordar em seus estudos esta temática da migração, xenofobia, etc.

Enfim, deste resumo que fizemos da entrevista, é possível constatar o quanto foi proveitosa e inspiradora, esta conversa com a professora Ariele.

3.3.2.6 Alcione, professora

A entrevista com a professora Alcione (nome fictício) se deu na última aula, do período noturno, também em meados de dezembro de 2019, na escola A. Durou cerca de

quarenta minutos. Também foi muito rica e esclarecedora a sua fala, como procuramos resumir aqui.

Alcione também é uma professora jovem, cerca de vinte e cinco anos de idade. Uma pessoa de semblante mais sério, de pouco sorriso. Seu traje e linguajar mais formal assemelhavam-se mais a um profissional do direito, do que ao de uma professora. Leciona Português. Logo de início da conversa, ela se demonstrava um pouco desconfiada (tivemos de convencê-la deixar que a entrevista fosse gravada, mostrando que era apenas por questões práticas). Mas no decorrer da conversa ela foi se soltando e se empolgando em falar sobre o tema.

Quanto às perguntas 1, 2 e 3 do quadro 12, acerca de que se havia sido dada alguma formação, orientação específica para que ela, na condição de professora, soubesse ou pudesse lidar melhor com a questão da migração, sua resposta foi negativa. Confirmando, portanto, a fala da professora Ariele.

Quando indagamos se esse conteúdo fora orientado a ser abordado de forma interdisciplinar, Alcione observou que sim. Disse que espontaneamente a escola trata desta questão da migração, de uma forma indireta, quando aborda o racismo nas atividades referentes ao dia da consciência negra.

> A gente faz esse trabalho normalmente. Então assim, não foi direcionado para eles, mas a gente faz. Foi trabalhado o dia da consciência negra na escola [...] Também essa questão de tá disponibilizando atividades diferenciadas pros alunos que vieram de outro país, que tem uma certa dificuldade com a língua.

Entretanto, no decorrer da conversa, a própria Alcione vai deixando claro que essas atividades são insuficientes para romperem a barreira linguística, como veremos na sequência de sua fala. O foco é mais a questão do negro, do que a do migrante estrangeiro, propriamente dito.

> A gente também tem bastante aluno negro. Então a gente gosta de valorizar a cultura deles, inclusive eu trabalho com literatura. E na parte de literatura no terceiro ano, que era quando eu tive contato com os esses dois alunos [haitianos] [...] No terceiro ano do ensino médio, na parte de literatura, a gente trabalha com literatura caboverdiana, né, de Angola, dos outros países, Moçambique, que falam português. Então, ele já faz essa interação também. Então é feito.

Para além da questão da migração, que havia sido a pergunta, a resposta de Alcione é muito interessante, pois nos mostra outras pontes para se pensar a aproximação do conteúdo com a cultura do migrante estrangeiro afrodescendente. No caso, a literatura africana.

Na pergunta que fizemos para a professora se ela sentia alguma falta de pré-requisito por parte dos alunos haitianos para cursarem sua disciplina, como consta na questão 12 do quadro 12, sua resposta foi a seguinte.

> Pra esse aluno, em relação ao nível em que ele se encontrava, [ele] tinha muita dificuldade na língua portuguesa. Inclusive, um deles, a gente aprovou pelo Conselho de Classe. Porque, assim, a gente percebe que ele tem conteúdo porque ele traz de lá, né? De onde ele veio. Ele tem muito conteúdo, muita sabedoria. Só que ele não consegue se expressar na nossa língua. Então assim, fica difícil a gente medir o conhecimento dele [...] Por quê? Porque a gente tem essa dificuldade da transição da língua. A gente não tem um intérprete. Então fica difícil pra gente conseguir se comunicar com ele. Eu mesmo não falo outra língua. Só falo português. Daí como que eu consigo? Era muito difícil. Eu sei uma ou outra palavra em inglês. A gente tenta se comunicar. E ele tinha muita dificuldade de comunicação.

O aluno que Alcione se referia, que foi aprovado pelo Conselho, é o Órion. Chama a atenção nesta fala da professora, a sua percepção de que precisava de um intérprete.

No tocante à pergunta se a professora percebia alguma forma de discriminação contra os educandos haitianos, quer seja dentro ou fora do ambiente escolar, que elaboramos na questão 9 do quadro 12, sua resposta diferiu da professora Ariele.

> Eu acho que é uma discriminação mais velada, mas ela existe sim. Não é escancarada, né. Eles têm dificuldade de socialização. Eles não conseguem fazer amizade. Eles acabam ficando mais entre a comunidade deles mesmo. Eles tinham muita dificuldade em se relacionar. Aí então, a gente percebe que não há uma receptividade dos outros alunos. [...] Mas eu acho que a gente ainda não tá preparado pra isso. E eu acho sim, que a gente tem discriminação de forma geral, alunos, professores, direção, equipe pedagógica. Eu acho que todo mundo.

Muito interessante esta fala da Alcione, pois ela, de certa forma, joga luz nesta forma de discriminação mais inconsciente e estrutural, na sociedade brasileira. Mais adiante, a professora exemplifica com mais riqueza de detalhes, esta sua percepção. Neste sentido, ao observar que os brasileiros ficavam com um pé atrás, por entenderem que os haitianos vinham aqui "roubar os seus empregos, tomar o seu lugar", Alcione completou acerca da discriminação:

> As pessoas não falam diretamente, [elas] mostram por gestos. Assim, na parte de não conversar, não querer fazer trabalho junto. Eles não queriam fazer trabalho junto com eles. Porque diziam que eles não sabiam nada. E não é isso, porque se eles tivessem conversado com os dois, eles iam ver que eles falam vários idiomas. Eles são muito inteligentes. E, às vezes, têm muito mais capacidade de que os nossos próprios alunos. Eles nem sequer pararam pra ouvir eles. Eles têm muito conhecimento pra passar. Eles não fazem essa ponte, entende? Um intercâmbio, né? Eles não conseguem.

Portanto, diferente do que narrou a professora Ariele, aqui a Alcione nos conta da resistência dos brasileiros para fazerem trabalho junto com os educandos haitianos. A explicação pode estar na diferença de modalidades de ensino. Uma vez que o ambiente mais acolhedor que se referia a professora Ariele se tratava da EJA, quando ela citava o aluno Syrius[23]. Por outro lado, os alunos Órion e Hydrus, referenciados aqui pela Alcione, estudavam numa turma do ensino médio, no ensino regular.

Na questão 10 do quadro 12, onde perguntamos se a professora Alcione percebia, em função da possível discriminação sofrida pelos educandos haitianos, algum prejuízo, tanto no acesso à escola, quanto no desempenho escolar.

> Eles precisam também dos outros alunos. Eles precisam de toda comunidade incentivando e ajudando. E eles não têm esse apoio. Então, como que eles vão crescer nisso. É muito difícil! [...] E aí, na hora do aprendizado, não ocorre do jeito que era esperado, né? Podia ser muito melhor se tivesse um intercâmbio entre os estudantes brancos, que têm nacionalidade brasileira, e eles. E eles se unissem. Mas, como segregam, então assim, fica prejudicado. Eles ficam muito prejudicados!

Ou seja, essa segregação percebida pela professora, além de prejudicar o processo de socialização destes educandos haitianos, também tem repercussão em seu aprendizado.

Na questão 11 do quadro 12, perguntamos pra Alcione se ela percebia algum fator que fosse próprio, exclusivo para os alunos migrantes estrangeiros, que pudesse estar atrapalhando o seu aprendizado.

> Eu acho que eles tinham que ter um ambiente comum. Aquele projeto que tem lá no salão paroquial. Eu acho que eles tinham que ter essa aula extra. Entendeu? De aprender o português. Eu acho que o português tinha que ser ensinado de outra forma pra eles. Não dá pra ensinar dentro da sala de aula, igual! Eles precisam, igual a gente, [no] inglês. Não adianta eu querer sair daqui, sem saber nada de inglês, e ir pra lá [num país de língua inglesa], no terceiro ano do ensino médio, de lá, aprender a língua deles. Porque eles já têm muito mais conhecimento do que eu daquela língua. Então, fica muito difícil!

Aqui também a professora Alcione, assim como a Ariele, falam da importância do projeto de português para estrangeiros, desenvolvido no salão paroquial. Alcione também descreve o engodo que é o ensino da língua portuguesa, no terceiro ano do ensino médio, para quem está tendo contato com esse idioma pela primeira vez.

E por fim, perguntamos para Alcione, nos moldes da questão 15 do quadro 12, além de tudo o que ela já nos havia dito, o que mais sentia falta, julgava ser necessário ou que

---

23 Os alunos Syrius, Órion e Hydrus foram abordados também no tópico sobre documentos escolares obtidos.

poderia ser aperfeiçoado, para propiciar melhores condições de ensino e de aprendizagem para estudantes migrantes estrangeiros.

> Nos Estados Unidos é assim, né? Você vai pra lá, pra uma faculdade, você tem uma sala que se aprende inglês. Você vai pra aprender a língua com outros estrangeiros. Então, é uma didática completamente diferente. É toda voltada pra quem já tem o domínio de uma outra língua, porque você faz comparação. É diferente de ensinar uma criança que não sabe, nem uma língua ainda. Eu acho que tem que ter um curso diferenciado pra eles [...] aprenderem a língua. E aí, ir pra escola regular sim, ter a certificação. Acho que até concomitante, de repente, é possível! Não acho que seja impossível!

Esta comparação que realiza Alcione, acerca do que ocorre numa universidade quando recebe aluno estrangeiro, faz todo o sentido. Obriga-nos a refletir: se é mais coerente haver essa forma de recepção e de preparação para o aluno estrangeiro, numa universidade, por que não o seria também em nível de educação básica? E Alcione enfatiza, por que não concomitantemente?

Nesta linha de sugestões que havíamos solicitado à professora, em dado momento da conversa, ela também cita a necessidade de se fazer mais uso dos recursos tecnológicos.

> Acho que tem hoje os recursos tecnológicos que a gente deveria usar ao nosso favor, também né, na escola. Se isso funcionasse [aponta para os cerca de vinte notebooks da sala] ia ser ótimo, entendeu? Aí a gente bota no Google tradutor, sei lá! Trabalha com programa voltado pra isso. Tem um monte, né? Eles mesmos são infinitamente melhores do que eu em tecnologia. Então, eles acham meios pra se comunicar, né? E fazer essa interação acontecer dentro da sala. Porque não acontece! Trazer eles pra sala. Conta do seu país? (O professor de Geografia) Por que vocês estão vindo pra cá?

Já havíamos observado que a professora Ariele também fizera uso do computador para se comunicar com a Delphini. Talvez falte, por parte dos professores e da direção das escolas, reconhecerem a importância deste recurso. Por parte da direção, buscar tornar os equipamentos funcionais. E por parte dos professores, reconhecerem seu potencial de uso, como instrumento facilitador da comunicação. Neste sentido, também não podemos nos esquecer dos próprios celulares, tão acessíveis e funcionais, a todo o momento.

Na sequência da conversa, cabe destacar a admiração que Alcione expressou pela capacidade dos migrantes estrangeiros. E o quanto essa capacidade é subaproveitada, na sua avaliação.

> Eles têm muita cultura! Tem muita gente que tem lá, sei lá! fez monte de cursos. Tem uma inteligência! Tava conversando com um garçom, uma vez ali no restaurante em Londrina. Ele era indiano e veio pro Brasil pra trabalhar. Tava falando que ia depois pra Nova York trabalhar. Ele fala cinco idiomas! Ele é muito

> inteligente! E a gente fica assim: eu não acredito que ele tá no Brasil, fazendo isso!? Porque a capacidade dele é pra muito mais!

Neste sentido, comentei que havia entrevistado um haitiano, formado em administração, em nível superior, e que estava buscando emprego pra trabalhar cortando frango. Observei o quanto fiquei admirado da humildade dele. Alcione interagiu:

> Eles têm muito mais capacidade do que muitos que tão em atividades superiores, que a gente percebe assim, né, numa supervisão. Eles têm muito mais pra dar e a gente não tá sabendo aproveitar. Nem no mercado de trabalho sabe aproveitar. [...] Até mesmo no mercado de trabalho a língua poderia ser usada a favor. [...] E a exportação!? [cita o nome das empresas de frango] Eles exportam um monte de frango! Por que eles não usam? Eles têm domínio da língua! Eles nasceram falando francês, inglês, e mais ainda, o crioulo. Eles não usam a capacidade dessas pessoas. E a gente também não sabe aproveitar.
> .

Ou seja, a escola sai perdendo, o mercado sai perdendo, a sociedade sai perdendo, quando não se busca estabelecer uma relação de qualidade, e mais empática, com o migrante estrangeiro.

Desta forma, portanto, assim como a professora Ariele, Alcione nos leva à reflexão sobre diversos aspectos que orbitam esta temática da migração.

3.3.2.7 Berenice, diretora auxiliar

A entrevista com a direção da escola A se deu também em meados de dezembro de 2019. Berenice[24], diretora auxiliar, foi quem se propôs falar com a gente. Foi uma conversa rápida, cerca de uns quinze minutos. A entrevista se dava de forma entrecortada, em meio às pausas que Berenice era obrigada a fazer, para tomar decisões administrativas requeridas pelos demais funcionários da escola.

Berenice aparentava cerca de cinquenta anos de idade. Demonstrou-nos ser uma pessoa muito dinâmica e atarefada. Sua postura mais pragmática e objetiva, até nos lembrava alguém mais das exatas, embora fosse formada em Sociologia.

No tocante às perguntas 1, 2 e 3 do quadro 12, que dizem respeito se foi dada alguma formação específica, orientação sobre a temática da migração, ou curso de capacitação em língua estrangeira para os professores, sua resposta foi negativa. Mesma resposta também obtivemos das professoras entrevistadas nesta escola.

---

[24] Nome fictício

Quanto à questão número 4 do quadro 12, se existe alguma restrição à vaga para o estudante estrangeiro, principalmente se ele estiver sem documentação, Berenice afirmou o que já observávamos junto à secretaria da escola. Verificamos que a escola não impunha nenhuma restrição à vaga, e que a matricula do aluno era de acordo com sua idade, quando o mesmo não possuía documentação escolar.

Na questão 5 do quadro 12, na qual perguntamos se existem ações, iniciativas por parte da escola no sentido de promover o respeito mútuo das culturas, tradições e costumes, tanto dos migrantes estrangeiros como dos nacionais, Berenice nos trouxe o seguinte relato. "Uma atividade específica não. Mas assim, a gente, vamos dizer assim, a gente inclui ele, né. A gente, assim, tem essa receptividade, tanto os alunos quanto os professores. A gente vai, é, sempre deixando ele, mais meio possível... [fazendo] ele socializar".

Portanto, como descreve Berenice, não havia ações pensadas especificamente para integrar o educando migrante estrangeiro no ambiente escolar. Porém, na impressão da diretora, o que havia era sim uma postura mais individual das pessoas, para acolher esses estudantes não brasileiros.

Uma vez que a escola não ofertava português para estrangeiros, questionamos, nos moldes da pergunta 6 do quadro 12, se a escola avisava os estudantes estrangeiros sobre a existência dos dois cursos no município, com essa finalidade. Perguntamos se havia uma integração de sua escola com o projeto da escola estadual, e com o do salão paroquial, no sentido de encaminhar esse aluno para lá.

> Eu acho que essa integração assim, ela já ocorre entre eles próprios, eles mesmos, né? E se a gente sabe, a gente também envia né? Esse da paróquia mesmo, né, que é uma forma de socialização também. Mas acho que é mais entre eles do que entre as instituições.

Causou-nos surpresa constatarmos que Berenice não sabia da existência do projeto de português para estrangeiros, realizado em uma escola estadual, bem próxima da sua. Ou seja, fato este que demonstrou a falta de integração ou de melhor eficiência, desta política pública da secretaria de educação estadual. O aluno Órion, que já citamos aqui, também nos confirmou que a escola não o avisara sobre a existência desses projetos, no município.

No tocante à questão 7 e 8 do quadro 12, perguntamos se havia chego até os funcionários uma cartilha multilíngue, para orientá-los sobre como melhor saber tratar os estrangeiros. Da mesma forma, se foram desenvolvidas atividades de capacitação para

funcionários que lidam com esse público estrangeiro. Berenice nos relatou que nada disto foi feito ou chegou até sua escola.

Também buscamos saber se a diretora havia percebido algum tipo de discriminação para com os haitianos, nos moldes da questão 5 do quadro 12.

> Não. Eu nunca percebi não. Muito pelo contrário. Assim, eu que também tô com sala de aula, e dou aula pra alguns deles, a gente vê bem assim, os alunos tentando ajudar, pra facilitar, um pouco né. Até porque, também os que a gente recebe aqui, eles não falam só crioulo. Falam francês. Alguns tem inglês, né.

Aqui a fala da Berenice divergiu da professora Alcione. Todavia, se complementam no sentido das duas frisarem o quanto admiram a característica poliglota dos migrantes estrangeiros.

Como consta na questão 11 do quadro 12, perguntamos também para a diretora se ela percebia algum fator exclusivo para os alunos migrantes, que pudesse estar afetando o seu aprendizado.

> A dificuldade que eles têm mesmo é até eles conseguirem o idioma. Depois que eles pegam, conseguem, vai embora! [entre risos] A dificuldade deles é essa, esse princípio de adaptação. Mas a gente percebe um esforço muito grande deles, assim, sabe!? Um compromisso! Vários deles assim, sabe? Pelo menos dos que eu tive contato.

Essa fala da dificuldade de adaptação deles vai ao encontro do relato da professora Alcione. Acerca do compromisso, observamos isto no aluno Órion, e também na descrição da professora Ariele, quando se referia ao aluno Syrius. Destacou aquela professora que este aluno era muito assíduo. Mas que acabou abandonando a escola, em função das exigências do novo trabalho.

Por fim, realizamos uma última pergunta, nos moldes da questão 15 do quadro 12, sobre o que a diretora sentia falta, julgava ser necessário, ou que poderia ser aperfeiçoado, para que houvesse melhores condições de ensino e de aprendizagem para o estudante migrante estrangeiro. Pensando em termos de políticas públicas, perguntamos o que ela poderia sugerir.

> Olha! No começo, assim, a gente percebe, que pra eles, é bem difícil, né!? Porque, eu falo assim pra eles, que é a mesma coisa que falar grego, né!? [entre risos] Você se coloca no lugar deles, pensando, né!? Vou pra um lugar, um pais que eu não conheço nada, não sei nada, nem o que eu vou comer, né!? Como que seria, né!? Muito difícil! Agora, o que poderia ser feito? Não sei! De repente, ah! Porque uma criança também não pode ficar sem vir pra escola, porque a escola acaba sendo o meio de socialização, né, Mas falta, talvez um pouco aí é, essa preparação, alguma coisa efetiva do Estado. Alguma coisa que desse uma base maior pra lidar com eles.

> Mas ainda o entrave é a língua, porque, a gente também, infelizmente, né, a nossa cultura de falar um idioma só, né, é isso também um entrave. Porque se a gente soubesse uma outra língua, o inglês, por exemplo, seria muito mais fácil de lidar com eles. A questão é a comunicação. [referindo-se ao ensino da língua portuguesa, Berenice complementa] Tinha que ser algo assim adaptado pra eles. Tinha que ser uma forma diferente. Porque eles estudarem nessa seriação igual a nossa, [como] você falou, que não é a língua nativa deles, é muito difícil! É muito difícil, né!? Pensa bem, a dificuldade? Não é fácil pra eles! Até que eles aprendem muito rápido! Eles tentam, tentam, [e aprendem] muito rápido!

Berenice toca em vários aspectos nesse seu relato. Também observa a dificuldade de comunicação inicial com eles. Como se ambos, anfitrião e estrangeiro, estivessem falando grego um para o outro. No tocante ao ensino de português, também reconhece que ele deveria ser ministrado de uma forma adaptada para a realidade do migrante estrangeiro. Não obstante, observa a necessidade deles estarem no ambiente escolar para se socializarem. E também identifica a necessidade de alguma ação efetiva por parte do Estado, para que haja uma melhor recepção para esses estudantes migrantes estrangeiros.

E no final dessa sua fala, quando narra sua percepção de que eles são esforçados para aprender, também constatamos isto em nossa pesquisa. Um dos haitianos que entrevistamos, trabalhador e aluno desistente desta própria escola, também nos narrou que aprendeu português por conta própria, como autodidata, por meio de um livro que teve acesso. Contou-nos que transcreveu umas três vezes o conteúdo do livro para aprender.

Portanto, este é um resumo da conversa que tivemos com a diretora Berenice. Apesar de curto, também foi muito enriquecedor. Ela nos ajudou a verificar como é dada a recepção dos educandos migrantes estrangeiros, sobretudo pelo enfoque de quem administra uma escola.

3.3.3 Análise do projeto político pedagógico das escolas

Em duas das três escolas pesquisadas, tivemos acesso ao arquivo contendo o PPP. Na escola B, a coordenação pedagógica não permitiu que nos fosse disponibilizado o arquivo do texto, embora já havíamos obtido o consentimento da diretora para obtê-lo. Todavia, a pedagoga Estela[25] desta escola, propôs-se fazer um resumo desta temática da imigração, diversidade, inclusão, do que encontrasse no texto do PPP, e nos enviar.

---

25 Nome fictício

Para que consigamos reconhecer a importância do PPP, basta nos recordamos que no PNE, em sua estratégia 19.6, seu texto orienta a participação de toda a comunidade escolar "na formulação dos projetos político-pedagógicos, currículos escolares, planos de gestão escolar e regimentos escolares" (BRASIL, 2014). Neste sentido, portanto, vale a pena nos debruçarmos sobre esse documento e buscar vislumbrar o que foi pensado acerca do nosso objeto de pesquisa.

Na escola C, não encontramos nenhuma menção à questão da migração, mais explicitamente, nos moldes das demandas que começaram a bater na porta das escolas, na última década. O documento foi escrito em 2015. Todavia, em vários momentos o texto desse PPP tangencia esta problemática.

Quando o PPP desta escola trata da questão da educação inclusiva, no seu tópico "Concepção de Educação Inclusiva e Diversidade", encontramos a seguinte redação:

> Entende-se por inclusão a garantia a todos, ao acesso contínuo do espaço comum da vida em sociedade, sociedade esta que deve estar orientada por relações de acolhimento à diversidade humana, de aceitação das diferenças individuais, de esforço coletivo na equiparação de oportunidades de desenvolvimento, com qualidade em todas as dimensões da vida.
> A escola proporciona a seus alunos as mesmas oportunidades de desenvolver suas potencialidades, incentivando e valorizando sua criatividade e seu desenvolvimento pleno.
> Em um sentido mais amplo, a inclusão é o processo que garante a efetivação dos direitos individuais e coletivos.
> Quando se fala em inclusão, se refere não somente aos alunos com necessidades educacionais especiais, mas se engloba alunos que, de certa forma, são excluídos da sociedade. Esta Instituição, partindo do pressuposto que a educação é para todos, busca uma prática que se baseia em princípios de valorização de cada indivíduo, na aceitação de suas diferenças como elementos intrínsecos e enriquecedores do processo escolar, garantindo assim, acesso e permanência na escola.

Nesta fala, a escola é muito feliz na maneira como aborda e define a questão da diversidade, e do que entende por uma educação inclusiva. É valiosa a afirmação de que a escola busca englobar inclusive os alunos excluídos da sociedade. Todavia, no momento em que o texto identifica o público que a escola considera com necessidades educacionais: "Na nossa realidade escolar temos os mais variados tipos de inclusão que são: visual, motora, fonológica e aquelas ditas como dificuldades de aprendizagem", sua fala, de certa forma, se torna mais restritiva. Ou seja, não é contemplado, ao menos no texto, o educando migrante estrangeiro como alguém que necessita de um atendimento especializado.

Encontramos também no texto que a escola tem como um dos princípios: "o respeito à diversidade, necessidades e ritmos da aprendizagem de cada aluno". E no tópico "Gestão de Inclusão/Sócioeducação", encontramos a seguinte redação:

> Compõe uma proposta de sociedade e de educação que não se limite a oferecer igualdade de oportunidades, mas que revele uma diversidade no interior de seu projeto socioeducativo e tendo como pressuposto, que a heterogeneidade é fundamental na ação educativa. Cabe à escola trabalhar o convívio com as diferenças, o que auxilia as crianças e adolescentes a se perceberem como sujeitos que se diferenciam pelos desejos, ideias e formas de vida.
> Essa preocupação com os novos desafios sociais requer a garantia de condições adequadas para atender a diversidade dos indivíduos que frequentam os bancos escolares. Assumir, compreender e respeitar essa diversidade é requisito básico para orientar a transformação de uma sociedade tradicionalmente pautada pela exclusão.

Aqui a ênfase dada à importância da diversidade nos leva a concluir que toda diferença cultural, étnica, e a idiossincrasia que o estudante migrante pode trazer para o ambiente escolar, seriam muito bem-vindas nesta concepção de educação para esta escola.

Em outro momento do texto do PPP, que encontramos conteúdo muito próximo da temática que investigamos, foi no tópico "Equipe Multidisciplinar". Citando o artigo 26A da LDB, e demais documentos estaduais, o texto define assim tal forma de trabalho na escola:

> São espaços de debates, estratégias e de ações pedagógicas que fortaleçam a implementação da Lei nº 10.639/03 e da Lei nº 11.645/08, bem como das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena no currículo escolar das instituições de ensino da rede pública estadual e escolas conveniadas do Paraná.
> Na perspectiva da construção de uma educação de qualidade, da consolidação da política educacional e da construção de uma cultura escolar que conhece, reconhece, **valoriza e respeita a diversidade étnico-racia**l, as Equipes Multidisciplinares têm como prerrogativa articular os segmentos profissionais da educação, instâncias colegiadas e comunidade escolar. (Grifo nosso)

No tocante à competência desta Equipe, diz assim o texto:

> Subsidiar o Conselho Escolar na realização de ações de enfrentamento ao preconceito, **discriminação e racismo** no ambiente escolar, apoiando professores/as, equipe pedagógica, direção, direção auxiliar, funcionários/as, pais, mães e alunos/as.
> Registrar e encaminhar ao Conselho Escolar e outras instâncias, quando for o caso, as situações de **discriminação, preconceito racial e racismo**, denunciadas nos estabelecimentos de ensino. (Grifo nosso)

Nesta definição, atribuições ou temas abordados por essa Equipe, chama-nos à atenção a questão da valorização e respeito à diversidade étnico-racial, assim como, o combate à discriminação ou ao preconceito racial. Na fala das professoras que entrevistamos,

e nas palavras da pedagoga Estela da escola B, também citaram o trabalho desenvolvido pela Equipe Multidisciplinar, como uma das formas de se abordar esta temática da migração.

No conteúdo de Geografia para o 8º ano do EF, consta nesse PPP: "A formação: localização, recursos naturais, indicadores estatísticos e a diversidade cultural, da América Central, Andina, Guianas e Suriname". Ficamos nos perguntando aqui se o respectivo professor desta disciplina estaria abordando a diversidade cultural do Haiti, quando abordasse a América Central. Sobretudo se estiver com algum aluno haitiano na sala.

Na escola A, por sua vez, encontramos na redação do seu PPP, documento escrito em 2016, as seguintes alusões à temática que aqui enfocamos.

Quanto a pensar em como lidar com esta nova problemática que a escola está tendo que enfrentar – inserir o educando migrante estrangeiro, proporcionando a ele uma educação de qualidade – não encontramos nada no seu texto, que contemple esta questão, de forma direta. Todavia, constam tópicos que poderiam servir de contexto para abordar tal assunto, sobretudo pelos professores. Por exemplo, encontramos no conteúdo de Geografia para o terceiro ano do EM, o seguinte tema: "Os movimentos migratórios e suas motivações." O que, evidentemente, poderia dar um *link* para que o educando haitiano expusesse sua motivação para vir ao Brasil.

No tocante ao tópico inclusão, encontramos no texto da escola A o mesmo conteúdo presente no PPP da escola C. Ou seja, uma definição muito rica de inclusão, todavia, não nos parecendo muito bem entendida na prática. Por exemplo, na sequência, o texto diz assim:

> Oferecendo rampas, banheiros, portas largas e materiais audiovisuais adequados, a inclusão não se limita à inserção física das pessoas com necessidades educacionais especiais. Ela é o processo que garante a efetivação dos direitos individuais e coletivos.

Isto é, percebe-se uma ênfase na inclusão mais no sentido de acessibilidade física. Embora o texto afirme que a sua concepção de educação inclusiva busca garantir a efetivação dos direitos individuais e coletivos, nas entrevistas que realizamos nesta escola, não encontramos uma escola adaptada às necessidades dos estudantes estrangeiros. Não obstante, a boa vontade em atendê-los, manifestada pelas professoras e direção desta escola, deve ser salientada.

Desta forma, apesar de a existência das limitações da escola – em termos de recursos e de autonomia – para tornar-se mais adaptável, nesta breve imersão que realizamos nos PPPs das escolas A e C, a conclusão que chegamos é que existem elementos, concepções, e

abordagens, que poderiam sim, possibilitar uma escola mais inclusiva. Isto é, oferecer um atendimento mais especializado para esse perfil de estudantes, migrantes estrangeiros.

Entretanto, faz-se necessário que esses tópicos enfocados no PPP, destacados aqui, sejam mais vivificados nas reuniões pedagógicas, nos trabalhos de formação dos educadores e dos funcionários, nos planejamentos de conteúdo dos professores, para que possam tornar realidade.

3.3.4 A pesquisa de campo versus documentos voltados para educação e migrantes

Nesta seção do nosso trabalho, pensando em termos de estrutura, a intenção é a de filtrar o nosso olhar acerca dos dados obtidos na pesquisa de campo. Ou seja, um refinamento da análise. Para tanto, adotamos alguns parâmetros.

Na exposição deste texto, adotamos a mesma lógica que montamos os questionários para os haitianos. Isto é, apresentaremos os resultados das análises a seguir, nos tópicos referentes às quatro dimensões do direito à educação: disponibilidade, acessibilidade, aceitabilidade, e adaptabilidade.

Os dados da pesquisa de campo que nos referimos no enunciado deste tópico dizem respeito: aos resultados escolares dos haitianos; entrevistas realizadas; e o projeto político pedagógico das escolas. E quanto aos documentos citados, abordaremos aqui, sobretudo: a Recomendação nº 13, de 1999, do Comitê DESC; a Declaração de Nova York para os Refugiados e Migrantes, de 2016; o Pacto Mundial para Migração Segura, Regular e Ordenada, de Julho de 2018; o Plano estadual de políticas públicas para promoção e defesa dos direitos dos refugiados, migrantes e apátridas do Paraná, de 2014 – 2016; e o Plano Nacional de Educação de 2014.

3.3.4.1 Disponibilidade

Como já enfocamos neste trabalho, todavia, para melhor compreensão das análises a seguir, convém relembrarmos aqui, a dimensão disponibilidade do direito à educação, como consta na Recomendação nº 13, do Comitê DESC de 1999.

> *Debe haber instituciones y programas de enseñanza en cantidad suficiente en el ámbito del Estado Parte. Las condiciones para que funcionen dependen de numerosos factores, entre otros, el contexto de desarrollo en el que actúan; por*

> *ejemplo, las instituciones y los programas probablemente necesiten edificios u otra protección contra los elementos, instalaciones sanitarias para ambos sexos, agua potable, docentes calificados con salarios competitivos, materiales de enseñanza, etc. [...].* (ONU, 1999)

Se focarmos a dimensão disponibilidade do direito à educação, no que diz respeito à oferta da vaga, poderíamos referenciar vários documentos oficiais para esta reflexão. Elegemos o que consta no Objetivo 15 do Pacto Mundial para Migração Segura, de 2018:

> *Proporcionar una educación inclusiva y equitativa de calidad a los niños y jóvenes migrantes, y facilitar el acceso a oportunidades de aprendizaje durante toda la vida, por ejemplo, aumentando la capacidad de los sistemas educativos y facilitando el acceso sin discriminación al desarrollo de la primera infância.* (ONU, 2018)

Assim como, também trouxemos para a análise o que consta no relatório de monitoramento das ações previstas no plano estadual de políticas públicas para promoção e defesa dos direitos dos refugiados, migrantes e apátridas do Paraná, de 2018. Nesse relatório, em sua página 7, redigiu-se que "para atender a garantia de acesso à educação pelos migrantes" estrangeiros, a SEED, possibilitaria "matrícula na série compatível com a idade, em qualquer época do ano, [mesmo] quando o estudante oriundo de país estrangeiro não apresentar documentação escolar e condições imediatas para classificação" (PARANÁ, 2018).

Especificamente, no que diz respeito à oferta da vaga, das consultas que fizemos junto à secretaria das escolas, à direção e aos próprios estudantes migrantes haitianos, de fato, não há nenhuma barreira, restrição, ou indisponibilidade de vaga. Entretanto, analisemos essa dimensão do direito à educação sob outro prisma.

Quando existe a vaga, mas, no entanto, essa vaga não é pensada para as demandas específicas de determinado perfil de público, em certa medida, é como se na prática, esta vaga não existisse. Aprofundemos nosso olhar observando mais alguns documentos.

A redação que encontramos nos PPPs, tanto da escola A como na C, indicam que essas instituições seriam mais inclusivas.

> Entende-se por inclusão a garantia a todos, ao acesso contínuo do espaço comum da vida em sociedade, sociedade esta que deve estar orientada por relações de acolhimento à diversidade humana, de aceitação das diferenças individuais, de esforço coletivo na equiparação de oportunidades de desenvolvimento, com qualidade em todas as dimensões da vida

Como destacamos na seção que analisamos os PPPs, quando a escola C indica o que considera público com necessidades educacionais especiais, ou suas formas de inclusão, cita:

“visual, motora, fonológica e aquelas ditas como dificuldades de aprendizagem”; e na escola A, a referência à inclusão diz respeito mais à acessibilidade.

Na prática, olhando na perspectiva das necessidades educacionais e de atendimento a demandas específicas dos estudantes migrantes estrangeiros, não encontramos ações significativas, sobretudo na esfera administrativa e organizacional, que indicassem uma preocupação efetiva em incluir esse perfil de público.

Para um outro enfoque sobre a disponibilidade, gostaríamos de trazer aqui para análise o Plano Nacional de Educação de 2014. Embora do estudo que realizamos sobre esse documento, não haja um tratamento específico para a questão dos migrantes, a concepção de educação e o espírito da lei, ali presentes, podem contribuir para um melhor entendimento das análises que aqui nos propomos. O PNE também nos demostrou ser valioso, quando passamos a reconhecer nele um grande potencial para identificar a interdependência e inter-relação das quatro dimensões do direito à educação.

Enfocando o PNE nesta perspectiva da disponibilidade da vaga, extraímos dele as seguintes percepções. Se formos pensar em termos de público alvo, de fato, esse documento não contempla especificamente, em suas metas e estratégias, o estudante migrante estrangeiro. Nas estratégias 1.10, 1.11, 2.10, 2.11, 7.24 e 9.8 o documento confere o direito à educação aos seguintes públicos específicos: alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotados, crianças surdas, idosos, população do campo, comunidades indígenas, quilombolas, filhos e filhas de profissionais que se dedicam a atividades de caráter itinerante, adolescentes e jovens que se encontram em regime de liberdade assistida e em situação de rua, pessoas privadas de liberdade. Todavia, fica notória aqui, no espírito da lei, a preocupação dos legisladores em contemplar os públicos mais desassistidos, invisibilizados, os grupos sociais em situação de maior vulnerabilidade.

Neste sentido, portanto, o estudante migrante estrangeiro reúne várias características para que fosse englobado, entre os públicos-alvos citados acima. Pois, sem dúvida, como demonstrou nossa pesquisa de campo, ele também é um grupo social que requer um atendimento educacional especializado.

Outra razão para levemos em conta os públicos-alvos presentes no PNE, em relação à dimensão disponibilidade, diz respeito ao fato de que apenas se pode dizer que uma vaga está realmente sendo garantida, quando a escola possui professores qualificados. Em outros termos, assim como não existe a possibilidade de se ofertar uma vaga sem prédios ou

infraestrutura, da mesma forma, também não é possível sem professores aptos a lecionar. Nesse sentido, no próprio Plano encontramos a necessidade de se propiciar formação aos docentes para atender públicos específicos, tais como: alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, pessoas privadas de liberdade, população do campo e de comunidades indígenas e quilombolas.

Desta forma, como podemos verificar pelos resultados escolares e relatos das professoras, temos também, no caso dos educandos migrantes estrangeiros, um grupo específico, com características de necessidades educacionais muito próprias. E que, portanto, também demanda que haja uma formação mais adequada dos professores para lidarem com ele.

3.3.4.2 Acessibilidade

Tomando como referência a Recomendação nº 13 do documento acima citado, temos que a dimensão acessibilidade do direito à educação envolve vários aspectos.

> Las instituciones y los programas de enseñanza han de ser accesibles a todos, sin discriminación, en el ámbito del Estado Parte. La accesibilidad consta de tres dimensiones que coinciden parcialmente:
>
> 1 No discriminación. La educación debe ser accesible a todos, especialmente a los grupos no vulnerables de hecho y de derecho, sin discriminación por ninguno de los motivos prohibidos.
>
> 2 Accesibilidad material. La educación ha de ser asequible materialmente, ya sea por su localización geográfica de acceso razonable (por ejemplo, una escuela vecinal) o por medio de la tecnología moderna (mediante el acceso a programas de educación a distancia).
>
> 3 *Accesibilidad económica. La educación ha de estar al alcance de todos. Esta dimensión de la accesibilidad está condicionada por las diferencias de redacción del párrafo 2 del artículo 13 respecto de la enseñanza primaria, secundaria y superior: mientras que la enseñanza primaria ha de ser gratuita para todos, se pide a los Estados Partes que implanten gradualmente la enseñanza secundaria y superior gratuita.* (ONU, 1999)

Antes de abordarmos à discriminação como sendo um dos impeditivos para a acessibilidade, analisemos confrontando com os dados colhidos na pesquisa de campo, os aspectos que envolvem a acessibilidade física e econômica.

Quanto à acessibilidade física, constamos que praticamente todos os educandos haitianos entrevistados, moravam próximo da escola. Três deles que entrevistamos chegaram de bicicleta até a escola. Acerca da educação infantil, a secretária de educação municipal e uma diretora de CMEI nos informaram que havia ônibus escolar, para levar e trazer os

pequenos. Presenciamos a chegada de um deles enquanto visitávamos uma destas escolas, na qual estudavam crianças haitianas.

No tocante à acessibilidade econômica, todavia, a questão se complica. Não obstante o fato de a escola ser pública, gratuita, como já refletimos neste trabalho, não significa que ela seja totalmente acessível, como se poderia supor. Haja vista o fato de que, se as condições socioeconômicas do educando não permitirem que o mesmo permaneça no ambiente escolar, tal circunstância evidencia a necessidade da gratuidade ativa, por parte do Estado. Isto implica, inclusive, complementar a renda de sua família para que o mesmo não abandone a escola.

Tal reflexão se faz necessária, sobretudo, pelo alto índice de alunos haitianos que abandonaram a escola no ano de 2018. Como citamos, dos 16 alunos da escola A, 12 desistiram. Das entrevistas que realizamos, com eles próprios, e com suas professoras, o motivo do abando sempre era a questão do trabalho. Não obstante eles estarem em idade laboral, não se pode admitir que esta realidade esteja sendo justa. Com certeza, essa é a realidade de boa parte dos alunos do ensino médio, também brasileiros, o da evasão escolar em função do trabalho. Entretanto, a impressão que tivemos é que esta situação de interrupção dos estudos por força do trabalho se acentua para esses migrantes. Fundamentalmente, importa dizer que, de explícito, temos que, independentemente se para brasileiros ou estrangeiros secundaristas, o fato é que, apenas a gratuidade passiva por parte do Estado, não está sendo suficiente para manter esses jovens dentro do ambiente escolar.

Analisemos agora a dimensão da acessibilidade sob o aspecto da discriminação. Convém destacarmos também do Objetivo 15 do Pacto Mundial para Migração Segura, que já citamos acima, o trecho que diz: "*y facilitando el acceso sin discriminación al desarrollo de la primera infância*".

Da Declaração de Nova Yorque para Refugiados e Migrantes, de 2016, destacaremos o artigo 39.

> *Nos comprometemos a combatir la xenofobia, el racismo y la discriminación contra los refugiados y migrantes en nuestras sociedades. Tomaremos medidas para mejorar su integración e inclusión, según proceda, teniendo en cuenta en particular el acceso a la educación, la atención de la salud, la justicia y la enseñanza de idiomas.* (ONU, 2016)

Neste sentido, em relação à se combater a xenofobia, encontramos em uma das metas que constam no citado Relatório de monitoramento das ações previstas no plano estadual de

políticas públicas para promoção e defesa dos direitos dos refugiados, migrantes e apátridas do Paraná, um propósito com esta finalidade. “Promover a sensibilização dos funcionários que atuam nas instituições públicas, visando combater o preconceito e aprimorar o atendimento desse público estrangeiro”.

Tal documento também propunha que seria elaborada para funcionários cartilha multilíngue para melhor saber tratar os estrangeiros. Assim como, que seriam desenvolvidas atividades de capacitação para funcionários que lidam com esse público estrangeiro, promovidas pela Escola de Educação em Direitos Humanos – ESEDH.

Comecemos a analisar os documentos acima citados, confrontando com os dados constatados na pesquisa de campo, por este último, o Relatório do governo paranaense.

Como respondido pela diretora Berenice, nenhuma destas propostas presentes saiu do papel. Não teve cartilha nem cursos de capacitação para os funcionários aprenderem, como melhor atender os estrangeiros.

Quanto à discriminação propriamente dita no ambiente escolar, perguntamos aos nossos entrevistados, tendo em mente os documentos que aqui elencamos, se eles recebiam (no caso de haitiano) ou percebiam um tratamento discriminatório, em função da condição de migrante, por ser negro, pelo idioma materno, ou por outra situação. Analisemos as respostas.

Dos próprios alunos haitianos praticamente não recebemos nenhuma resposta positiva neste sentido. Às vezes, baixavam a cabeça, quando ouviam a nossa pergunta. Outras vezes, pareciam combinar a resposta, pois conversavam em crioulo, entre si, antes de nos responderem. Por outro lado, dos trabalhadores haitianos, a resposta foi diferente, e mais incisiva. Vários deles nos queixaram que se sentiam discriminados no ambiente de trabalho. Quer seja por delegarem a eles as piores funções, ou pelas piores escalas de trabalho. Um deles também nos relatou que ouviu de seu chefe, em gritos, meio que em tom de ameaça: “Ou você fica além do horário, ou vai voltar pro seu país!” (como já relatamos, muitos deles estão aqui de forma irregular, em termos de visto).

Nós mesmos, já citamos aqui, também presenciamos um tratamento de indiferença para com esses migrantes. Chegamos numa lanchonete para uma entrevista com eles, e escolhemos uma mesa no fundo do ambiente. Estávamos com mais 4 haitianos. Todavia, a mesa estava molhada. Um senhor, dono ou funcionário, limpava a mesa ao lado da nossa. Solicitei a ele umas três vezes para que enxugasse nossa mesa, e ele fez que não ouviu. Fui até o balcão. Comprei algo e pedi um pano para outro atendente. Eu próprio enxuguei a mesa. Por

sorte, meus entrevistados não perceberam que havia algo de errado no ambiente, no tratamento que nos estava sendo dado.

Acerca desta pergunta sobre discriminação no ambiente escolar, a resposta da diretora Berenice não nos pareceu muito fidedigna. Pois nos deu a impressão que sua resposta negativa, tivesse mais a função de blindar a escola, mais preocupada com a imagem da escola. A própria literatura que abordamos aqui, afirma da existência de formas de discriminação, mesmo que veladas. Por outro lado, se o negro brasileiro sofre preconceito racial, por que não sofreria o haitiano?

Na fala das professoras também encontramos uma aparente contradição. Uma dizia que havia, e outra que não, preconceito no ambiente escolar. A narração de Ariele, de que não havia preconceito, talvez se explique, como ela bem relatou, por se tratar de um ambiente de EJA. Pessoas mais velhas, boa parte negras, que também sentiam a discriminação na pele. Portanto, um ambiente mais acolhedor.

Por outro lado, Alcione retrata o ambiente do ensino regular. Sua narrativa também fez sentido, pois havíamos constatado sua realidade por meio de pedagogas. Por exemplo, ela relatou a postura da turma de se recusar fazer trabalho com os alunos haitianos; o fato deles terem dificuldade para se enturmar, que ficavam mais entre eles; tudo isso também ouvimos de outras fontes.

Portanto, quando realizamos a seguinte pergunta: se estaria tendo algum prejuízo no desempenho escolar em função disto, da possível discriminação sofrida, a resposta da Alcione foi muito oportuna. “Eles precisam de toda comunidade incentivando e ajudando. E eles não têm esse apoio. [...] E aí, na hora do aprendizado, não ocorre do jeito que era esperado [...] como segregam, então assim, fica prejudicado”.

Esta constatação da Alcione, de que existe uma segregação, também pudemos evidenciar em nossa pesquisa. Dos mais de vinte haitianos que entrevistamos, nenhum deles apareceu para a entrevista acompanhado de um brasileiro. Sempre juntos de conacionais, ou sozinhos.

Outro documento que também aborda esta questão da discriminação é o PPP. No texto da escola C expressa-se nele a necessidade de se “trabalhar o convívio com as diferenças”. Assim como, garantir “condições adequadas para atender a diversidade dos indivíduos que frequentam os bancos escolares”.

Tanto na escola A como na C constam nesse documento a obrigatoriedade de se constituir e de estar em atividade a Equipe Multidisciplinar. Nela, por sua vez, temas como: valorização e respeito da diversidade étnico-racial; discriminação, racismo e preconceito racial; são objetos básicos dos seus estudos.

Na escola A, também encontramos no tópico Gestão Escolar, a afirmação de que o professor deve "assegurar que, no âmbito escolar, não ocorra tratamento discriminatório em decorrência de diferenças [...] étnicas". Assim como: "viabilizar a igualdade de condições para a permanência do aluno na escola, respeitando a diversidade, a pluralidade cultural e as peculiaridades de cada aluno, no processo de ensino e aprendizagem".

Tomando como referência as entrevistas que realizamos, a impressão que temos, sobretudo após lermos esses tópicos nos PPPs, é a de que a escola não respeita a diversidade, pluralidade cultural do estudante migrante estrangeiro, que diz respeitar nesses documentos. Na prática, o que constatamos, era como se ele, o migrante estrangeiro, não estivesse ali, fosse totalmente ignorado, invisibilizado. Com raríssimas exceções de professores, em suas ações pontuais, como apontamos em suas entrevistas.

Neste tópico sobre acessibilidade, também encontramos no PNE alguns entendimentos, em suas metas e estratégias, que nos ajudam a pensar essa dimensão do direito à educação. Pareceu-nos mais caros aqui nesses nossos estudos, sobretudo a abordagem que é dada para a acessibilidade econômica e a não discriminação, no texto do Plano, uma vez que a acessibilidade física não apresentou problemas para o nosso público em questão.

Como já citamos aqui, tomando como referência que acessibilidade econômica significa, num sentido mais amplo, o dever do Estado de propiciar a gratuidade ativa, ou seja, tomar medidas para suprir as demandas socioeconômicas do educando que o impedem de estudar, investigamos no PNE alguns compromissos que vão nesse sentido.

Nas estratégias 1.14, 2.4, 3.8, e 4.9 constata-se a preocupação em "fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso e da permanência" no sistema de ensino, dos educandos que se encontram em condições socioeconômicas mais desfavoráveis, destacando os beneficiários de programas de transferência de renda. Espera-se para o cumprimento desses cuidados, a colaboração de órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, adolescência e juventude. Desta forma, subentende-se nesse amparo, que deverá ser prestado ao educando também uma forma de gratuidade ativa.

Do mesmo modo, evidencia-se por parte do legislador do PNE, nas estratégias 7.17, 9.4, 9.7 e 10.9, a intenção de fazer o Estado exercer a gratuidade ativa. Nelas encontramos a determinação de ampliar ações de atendimento ao (à) aluno (a), implantando programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde; inclusive atendimento oftalmológico e fornecimento gratuito de óculos. Assim como, o empenho de "criar benefício adicional no programa nacional de transferência de renda para jovens e adultos que frequentarem cursos de alfabetização". E ao abordar a educação profissional para jovens e adultos, o texto do Plano traz o compromisso de institucionalizar programa nacional de assistência ao estudante, inclusive financeira.

Portanto, as ações propostas pelos formuladores do Plano vão além da oferta da gratuidade passiva – na qual o Estado apenas oferece a vaga –, pois almejam uma gratuidade ativa, isto é, aquela em que o ente estatal cria condições efetivas de frequência pelo educando.

Em outros termos, a gratuidade de fato só existirá se as ações do Estado vierem a suprir as deficiências econômicas básicas do educando. O que implica reconhecer o "dever estatal de fornecer material didático, vestuário, alimentação, transporte e assistência médica, odontológica e hospitalar a todos os estudantes da escola pública" (XIMENES, 2014, p. 248).

Desta forma, haja vista o altíssimo índice de abandono escolar, por parte dos estudantes haitianos, e por razões socioeconômicas, como pudemos constatar em nossa pesquisa, fica evidente a necessidade de ser exercida a gratuidade ativa pelo Estado brasileiro.

Antes de analisarmos a dimensão acessibilidade circunscrevendo-se à questão da discriminação, dialogando com o PNE, convém recordarmos um aspecto da Recomendação nº 13 do Comitê DESC. Na citação que expusemos acima, a definição de acessibilidade tomada por esse Comitê, teve como referência o que é entendido por discriminação proibida na Convenção da UNESCO de 1960. Naquela oportunidade, tal Convenção debruçou-se sobre a luta contra as discriminações na esfera do ensino. Em seu artigo primeiro, estipulou-se o seguinte:

> §1. Para os fins da presente Convenção, o termo "discriminação" abarca qualquer distinção, exclusão, limitação ou preferência que, por motivo de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião publica ou qualquer outra opinião, origem nacional ou social, condição econômica ou nascimento, tenha por objeto ou efeito destruir ou alterar a igualdade de tratamento em matéria de ensino, e, principalmente:
> a) privar qualquer pessoa ou grupo de pessoas do acesso aos diversos tipos ou graus de ensino;
> b) limitar a nível inferior à educação de qualquer pessoa ou grupo;

> c) sob reserva do disposto no artigo 2 da presente Convenção, instituir ou manter sistemas ou estabelecimentos de ensino separados para pessoas ou grupos de pessoas;
> d) de impor a qualquer pessoa ou grupo de pessoas condições incompatíveis com a dignidade do homem.
> §2. Para os fins da presente Convenção, a palavra "ensino" refere-se aos diversos tipos e graus de ensino e compreende o acesso ao ensino, seu nível e qualidade e as condições em que é subministrado. (UNESCO, 1960)

Tendo como referência essa definição de discriminação proibida, analisemos agora algumas estratégias do PNE que, de uma forma direta ou indireta, também versam a respeito.

Como já abordamos na dimensão da disponibilidade, convém frisar que aquelas estratégias do Plano, que buscam abarcar uma vasta gama de público-alvo, também indicam o combate à discriminação que esses contingentes populacionais estão sujeitos. Desta forma, além dos grupos vulneráveis, como os que citamos acima, que são contemplados pelo referido documento – provavelmente no afã de que não sejam discriminados, sequer pelo esquecimento – também devemos incluir os estudantes migrantes estrangeiros, pelas características de vulnerabilidade social que eles também apresentam.

Por outro lado, encontramos no PNE estratégias que combatem a discriminação, abordando outras situações. Na estratégia 3.13, ao tratar do propósito de universalizar o atendimento escolar para o público de 15 a 17 anos, o Plano propõe ações no sentido de "implementar políticas de prevenção à evasão motivada por preconceito ou quaisquer formas de discriminação, criando rede de proteção contra formas associadas de exclusão". Já na estratégia 4.9, que trata do público com deficiência, transtorno ou superdotação, o documento também prescreve medidas similares. Propõe o PNE que as ações voltadas para fortalecer o acompanhamento, permanência e desenvolvimento desses educandos no ambiente escolar, sejam realizadas "juntamente com o combate às situações de discriminação, preconceito e violência".

Estabelecemos a relação do público contemplado na citada estratégia 4.9 do Plano com os estudantes haitianos, por entendermos que eles também estão incluídos dentro destas categorias de grupos, que requerem um atendimento educacional mais especializado.

Haja vista o alto índice de evasão escolar dos haitianos, a estratégia 3.13 citada, orientando ações para prevenir a evasão motivada pela discriminação, sugere que esse público também deveria ser alvo de tais políticas.

E nas estratégias 7.25, 12.13 e 14.5, por sua vez, encontramos a preocupação em se combater a discriminação, mais em função das peculiaridades culturais ou da formação étnica,

de determinadas populações. O fato de o PNE referenciar-se à lei 11.645, que trata da obrigatoriedade do ensino da história e da cultura afro-brasileira e indígena na educação básica; solicitar ações que possibilitem a inclusão das populações do campo, indígenas e quilombolas, no ensino superior e na pós-graduação; são sinais nesse documento da intenção de se combater a discriminação étnico-racial, por local de origem, ou de outra natureza, que essas populações também estão sujeitas. Por extensão e por analogia, poderíamos incluir aqui também a população dos estudantes migrantes estrangeiros, em situação de vulnerabilidade.

Nesse sentido, podemos observar que o texto do PNE é muito abrangente no combate à discriminação. Ao determinarem que não seja negada vaga para as populações invisibilizadas; que o ensino não lhes seja de qualidade inferior, se comparado ao restante da população; assim como, que essas populações sejam tratadas com dignidade e respeito, valorizando-se a cultura e histórico de vida que trazem, sobretudo aquelas com formação étnica ou cultural distinta; os formuladores do Plano evidenciam o propósito de cumprir a Convenção da UNESCO, de 1960. Isto é, o que ela dispõe no seu artigo primeiro, que citamos acima, acerca da discriminação relacionada ao ensino.

Desta forma, pode-se reconhecer que os estudantes haitianos reúnem todas as características que os fazem, também entendidos como contemplados pelo PNE. Sobretudo quando o documento se propõe combater a discriminação étnico-racial, ou por país de origem. Assim como, quando o texto assegura que uma população, análoga em vulnerabilidade e invisibilidade aos estudantes haitianos, tem o direito a uma educação, no mesmo nível de qualidade, se comparada à oferecida aos nacionais.

3.3.4.3 Aceitabilidade

Vejamos a princípio, o que específica a Recomendação nº 13 acerca desta dimensão do direito à educação.

> *La forma y el fondo de la educación, comprendidos los programas de estudio y los métodos pedagógicos, han de ser aceptables (por ejemplo, pertinentes, adecuados culturalmente y de buena calidad) para los estudiantes y, cuando proceda, los padres; este punto está supeditado a los objetivos de la educación mencionados en el párrafo 1 del artículo 13 y a las normas mínimas que el Estado apruebe en materia de enseñanza*. (ONU, 1999)

Nessa dimensão, portanto, diz respeito à qualidade do ensino prestado. Se ele possui conteúdos e métodos pedagógicos aceitáveis, isto é, pertinentes e adequados culturalmente.

Entendemos que também tangencia a aceitabilidade o que consta no já mencionado aqui, Objetivo 15, artigo 31, alínea f, do Pacto Global para Migração Segura, de 2018, quando afirma que deve ser proprorcionada "*una educación inclusiva y equitativa de* ***calidad*** *a los niños y jóvenes migrantes* [grifo nosso]" (ONU, 2018).

Outra passagem no texto desse Pacto Global, no seu Objetivo 16, artigo 32, alínea a, também nos remete à qualidade da educação, entretanto numa outra perspectiva.

> Promover el respeto mutuo de las culturas, tradiciones y costumbres de las comunidades de destino y de los migrantes mediante el intercambio y aplicación de mejores prácticas sobre políticas, programas y actividades de integración, incluidas las formas de fomentar la aceptación de la diversidad y facilitar la cohesión e inclusión social;

Tendo como inspiração esses documentos citados, buscamos saber da diretora da escola A, se existiam ações ou iniciativas da escola no sentido de promover o respeito mútuo das culturas, tradições e costumes, tanto dos migrantes como dos nacionais, por meio de atividades de integração; incluindo formas de fomentar a aceitação da diversidade, reconhecer a oportunidade de se desenvolver por meio da alteridade, e de facilitar a coesão e inclusão social. A resposta da diretora Berenice, como já relatamos, não foi categórica. "Uma atividade específica não. Mas assim, a gente, vamos dizer assim, a gente inclui ele, né."

A pergunta, se a escola promove atividades para respeitar a cultura dos migrantes haitianos, teve em mente aquela condição para a qualidade de ensino: se o conteúdo tem que fazer nexo para o estudante, a escola como um todo, em suas atividades cotidianas, também deveria fazer sentido para o educando estrangeiro.

Buscamos também verificar no mencionado Relatório acerca do Plano Estadual em defesa dos migrantes, propostas para tornar a educação aceitável para os haitianos. Desta forma, baseando-nos nas ações previstas no Plano Estadual, perguntamos se foi dada alguma formação específica para os professores de turmas com haitianos, ou migrantes estrangeiros, no tocante a seminários, palestras ou cursos. Assim como, buscamos investigar se havia sido dada alguma orientação indicando que fosse abordada essa temática da migração, preferencialmente, nas disciplinas de Ensino Religioso, Filosofia, História, Geografia e Sociologia; e também de forma interdisciplinar e contextualizada. Como já relatamos, tanto as professoras como a diretora nos deram uma resposta negativa.

Tendo em mente, sobretudo o texto da Recomendação nº 13 acima citada, perguntamos também, tanto para os estudantes haitianos como para as professoras, se na

prática docente, havia alguma adaptação em termos de: conteúdo; métodos; idioma, isto é, a interpretação do conteúdo para o idioma materno do educando, por algum meio. Assim como, também buscamos investigar se havia sido pensada alguma conexão do conteúdo estudado em sala de aula com as origens ou com a cultura do país de origem, para que o conteúdo viesse a fazer mais sentido para o migrante educando.

Na entrevista com o aluno Órion, como já relatamos, sua resposta foi negativa. Relatou-nos que não havia nenhuma proximidade cultural do conteúdo em sala com seu país. Quanto aos métodos e processos, disse-nos que não havia nada específico a ele. Inclusive as provas e avaliações eram todas em português, sem nenhum tipo de tradução.

As duas professoras de português que entrevistamos, por sua vez, contaram-nos o que faziam para que sua aula se aproximasse da realidade dos seus respectivos alunos haitianos. Ariele com a atividade "a palavra do dia", e, às vezes, traduzia em francês o conteúdo, para seu aluno Syrius. Alcione se disse mais difícil em dar conta desta necessidade do seu aluno Órion, uma vez que ela somente fala português. E o que essa professora realiza de aproximação são as atividades relacionadas à literatura africana.

Cabe também destacar aqui o que nos disseram essas duas professoras, assim como outros que entrevistamos, que, de fato, no geral, não há nenhuma preocupação ou adaptação, em termos de conteúdo e método, para se aproximar do estudante haitiano.

A fala da professora Ariele é muito ilustrativa neste sentido. Vale a pena relembrarmos aqui.

> [...] esse menino que estava aqui no EJA, assim como todos os demais, eles caem dentro da escola. E a escola fica apavorada, porque não sabe o que fazer com eles. Então assim, até que ele seja inserido na língua, para além de qualquer outro conhecimento, até que ele consiga falar, eu penso que ele tá meio que ali. Quando ele consegue aprender alguma coisa, aí que os demais professores, de uma forma em geral, conseguirão fazer alguma coisa. Mas não é específico pra ele, é que naquele momento ele adquiriu a língua. Mas até então, nada é direcionado pra ele. Ele tá ali. Sabe a missa do corpo presente? É isso! É a sensação que eu tenho

Também no intuito de investigar o que poderia ser feito para melhorar a qualidade da educação para o estudante haitiano, perguntamos para as professoras e diretora, se elas percebiam algum fator exclusivo para os alunos migrantes, que pudessem estar afetando o seu aprendizado. Como descrevemos aqui, Alcione destacou que não havia cabimento a língua portuguesa ser ensinada da mesma forma para um estudante estrangeiro, que é ensinada para um brasileiro. Por exemplo, a gramática do 3º ano do ensino médio para quem ainda,

praticamente, não sabe falar português. Berenice entende que a dificuldade deles também é o idioma. “Depois que eles pegam, conseguem, vai embora!”

O que ficou evidente também em nossa pesquisa, e nas mensagens subliminares dos entrevistados, que o problema não é só o idioma, mas uma série de outros fatores que também dificultam a adaptação destes estudantes haitianos, no ambiente escolar.

Analisemos agora os PPPs, e vejamos em que eles tangenciam esta característica da aceitabilidade. Como observamos na análise desses documentos, encontramos vários conteúdos que poderiam fazer ponte com a realidade haitiana. Como o estudo da América Central, em Geografia. E os movimentos migratórios e suas motivações, em Sociologia. Desta forma, pensando em termos de Planos de Trabalho Docente, e tendo em mente que o conteúdo também deveria ser aceitável, para que possa indicar uma educação de qualidade, evidencia a necessidade desses conteúdos se aproximarem do universo do estudante haitiano. E como pudemos constatar, até na conversa com o próprio estudante Órion, com exceção de atitudes pontuais das professoras Alcione e Ariele, de maneira geral isto não acontece.

O PNE, por sua vez, traz as seguintes contribuições para a reflexão acerca da dimensão aceitabilidade do direito à educação.

Incluindo também as pessoas com necessidades educacionais especiais, mas pensando em se avaliar a qualidade institucional de forma mais global, encontramos ações prescritas com essa intenção, nas estratégias 4.14 e 7.3 do Plano. Nelas, ao ser proposta a criação de indicadores de qualidade que possibilitem uma “avaliação de âmbito institucional, com base no perfil do alunado e do corpo de profissionais da educação, nas condições de infraestrutura, os recursos pedagógicos disponíveis, [...] e outras dimensões relevantes”, evidencia-se, desta forma, o compromisso do PNE com a aceitabilidade das condições do ensino prestado.

Pensando mais especificamente no desenvolvimento educacional a ser atingido pelo educando, encontramos nas estratégias 2.2, 3.2, 3.3 e 7.1 do Plano, o compromisso de fomentar a qualidade da educação básica, com esse propósito. Em síntese, elas contemplam a preocupação do legislador no tocante a garantir direitos e objetivos de aprendizagem.

A proposta presente na estratégia 20.11, de se aprovar uma “Lei de Responsabilidade Educacional, assegurando padrão de qualidade na educação básica, em cada sistema e rede de ensino”, também revela o compromisso com a aceitabilidade do ensino ofertado.

A preocupação com a qualidade da educação promovida no ambiente escolar, também está presente nas estratégias 7.4 e 7.8 do PNE. Nelas encontramos a orientação para que seja realizada nas escolas da educação básica uma autoavaliação, assim como, a necessidade de se desenvolver indicadores específicos de avaliação da qualidade da educação, ofertada para alunos com necessidades especiais.

Portanto, todos esses compromissos estão vinculados com a aceitabilidade, haja vista que essa pressupõe "um padrão básico (aceitável) de qualidade para todos". Isso significa que o Estado deve observar, em termos de insumos, infraestrutura, capacitação profissional, conteúdos, processos, objetivos e resultados, um padrão mínimo de qualidade em todos esses aspectos que envolvem a educação. (XIMENES, 2014, p. 253).

Trazendo toda essa reflexão do PNE para o nosso objeto de estudo, podemos inferir o seguinte. Toda esta preocupação expressa no Plano em relação à aceitabilidade do ensino, demonstra o quanto a observância desta dimensão é fundamental para que se possa afirmar que uma educação está sendo garantida.

Se levarmos em conta os resultados educacionais pífios, como ficou demonstrado nos documentos escolares que obtivemos (com exceção dos 3 resultados na EJA), e os relatos das professoras reconhecendo que, enquanto os educandos haitianos não dominam a língua, eles praticamente nada aprendem, sobrevém-nos a seguinte pergunta. Supondo que, se a Lei de Responsabilidade educacional já estivesse sido aprovada, presente na estratégia 20.11 do PNE, que busca assegurar um padrão mínimo de qualidade na educação básica, perguntamos, os responsáveis pela educação oferecida aos estudantes haitianos retratados aqui, teriam condições de passarem ilesos perante essa lei?

Dentro desse padrão mínimo de qualidade da educação ofertada ao migrante estrangeiro, além do que já mencionamos aqui, tem um outro aspecto significativo a se considerar: que essa educação respeite e propicie o fortalecimento da identidade cultural desse educando. Na Convenção Internacional sobre a Proteção dos Direitos de Todos os Trabalhadores Migrantes e dos Membros das suas Famílias, adotada pela Assembleia da ONU em 1990, encontramos, no seu Artigo 45:

> [...]
> 3. Os Estados de emprego deverão esforçar-se por facilitar aos filhos dos trabalhadores migrantes o ensino da sua língua materna e o acesso à cultura de origem e os Estados de origem deverão colaborar neste sentido, sempre que tal se mostre necessário.

> 4. Os Estados de emprego poderão assegurar sistemas especiais de ensino na língua materna dos filhos dos trabalhadores migrantes, em colaboração com os Estados de origem, quando for necessário. (ONU, 1990)

Não obstante o Estado brasileiro não ser signatário desta Convenção, fica evidente neste documento o reconhecimento de que os governos locais deveriam assegurar o ensino da língua materna, assim como, o acesso à cultura de origem, como forma de se fortalecer a identidade cultural do educando migrante.

3.3.4.4 Adaptabilidade

E por fim, consideremos como a Recomendação nº 13 do Comitê DESC define a última dimensão do direito à educação, a adaptabilidade: *"La educación ha de tener la flexibilidad necesaria para adaptarse a las necesidades de sociedades y comunidades en transformación y responder a las necesidades de los alumnos en contextos culturales y sociales variados"* (ONU, 1999).

Tendo esta definição da dimensão adaptabilidade em mente, e baseando-nos nas ações e metas previstas no Plano Estadual de defesa dos migrantes, buscamos investigar se havia sido oferecido curso de capacitação em língua estrangeira aos professores de Português. Tanto as professoras como a diretora entrevistadas nos asseguraram que não houve tal formação.

Da Declaração de Nova Iorque, em seu parágrafo 39, encontramos uma medida adotada naquela convenção, própria da adaptabilidade. Afirma o documento que o Estado-parte se compromete a tomar medidas para a integração e inclusão do migrante "*teniendo en cuenta en particular el acceso a la educación, la atención de la salud, la justicia y la* ***enseñanza de idiomas***. [grifo nosso]" (ONU, 2016). Observe-se que aqui cita a necessidade de se ofertar ensino de idioma para o migrante estrangeiro.

Intenção semelhante, de oferecer curso de idioma, também encontramos no Pacto Global para Migração Segura, de 2018, no seu artigo 32, alínea b, do Objetivo 16, quando trata de buscar capacitar e incluir na sociedade de destino o migrante estrangeiro.

> *Establecer programas integrales en función de las necesidades para ofrecer información antes de la partida y después de la llegada sobre temas como los derechos y obligaciones, así como* ***cursos básicos de idiomas*** *y orientación sobre las normas y costumbres sociales del país de destino.* (ONU, 2018)

E no seu Objetivo18, alínea h, novamente a questão do idioma é tocada. Aqui ela teve o intuito de propiciar empregabilidade ao trabalhador migrante estrangeiro.

> *Cooperar con el sector privado y los empleadores para ofrecer a los migrantes, sea cual sea su cualificación, programas de desarrollo y comparación de aptitudes a distancia o en línea de fácil acceso y con perspectiva de género, incluida la* ***enseñanza de idiomas*** *para ocupaciones concretas [...].* (ONU, 2018)

Entendemos que possibilitar o ensino do idioma nacional para o migrante estrangeiro é também uma questão da dimensão adaptabilidade, do direito à educação, pois ele responde a uma necessidade imediata do educando, nos moldes, ou no espírito, do que é definido na Recomendação nº 13. Assim como, por ser pré-requisito para se adquirir outros conhecimentos.

Como também mencionamos aqui, chamou-nos a atenção o relato da diretora Berenice, que afirmou não saber da existência de aulas de português para estrangeiro, em uma escola estadual próxima da sua. Da mesma forma, também nos surpreendeu o fato de sua escola não avisar os alunos haitianos, da existência dos dois projetos de ensino de português para estrangeiro, naquele município.

Em resumo, importa perceber que constar na Declaração de Nova Iorque, assim como no Pacto Global para Migração Segura, demonstra o quanto esse direito, de se ter aulas de idioma do país de destino, é importante para o migrante. Assim como, também, ficou claro nessas constatações da pesquisa de campo, o quanto esse direito não é tratado com o devido respeito.

Outro documento que poderia contribuir para a dimensão da adaptabilidade do direito à educação seria o PPP. Como já mencionamos, em tese, toda a comunidade escolar deveria ser chamada para contribuir na sua construção. Todavia, a total ausência da população migrante estrangeira, na condição de estudante, em seu texto, sugere que ela foi ignorada no momento da elaboração desse documento.

Quanto à questão do idioma, como estávamos abordando nos documentos internacionais, temos a seguinte realidade. Em nenhum dos PPPs trata do ensino de português para estrangeiro. Acerca do ensino de línguas, as duas escolas citam a oferta de curso de espanhol via CELEM. Ao pesquisarmos o site da SEED, neste fevereiro de 2020, e conferirmos que neste programa do CELEM são ensinados vários idiomas, além do espanhol e do inglês, tais como: italiano, ucraniano, e até mandarim; ficamos nos perguntando, por que não ensinam português para estrangeiro também via este programa? Para nossa surpresa, foi

justamente o que encontramos naquela página virtual. “Além disso, oferece curso de Português para falantes de outras línguas” (PARANÁ, 2020).

E para nossa surpresa ainda maior foi constatarmos que o projeto de português para estrangeiro, numa das escolas do município da nossa pesquisa, é justamente via o próprio programa do CELEM. Quando visitamos este projeto, a professora que ministrava as aulas nos informou que se tratava de um programa temporário do governo, para atender uma demanda momentânea, mas não o identificou como CELEM.

Neste sentido, como já dissemos, causou-nos espanto ainda maior verificarmos que a escola A não havia sido informada, como nos confirmou a diretora, da existência dessas aulas no CELEM, ali próximo da sua escola.

Cabe ressaltar ainda de curioso nesta constatação, o fato de que, na escola onde se realiza essas aulas de português para estrangeiro, via CELEM (que possuía uma turma com cerca de 20 alunos quando a visitamos, todos trabalhadores haitianos), somente havia um único aluno haitiano estudando no ensino regular. No ano de 2018, essa estudante haitiana cursava o 7ª ano do ensino fundamental, e não frequentava essa turma do CELEM. E na escola A, que não possuía nenhuma turma de CELEM com curso de português para estrangeiro, como amplamente divulgamos aqui, continha cerca de 16 alunos haitianos, em 2018.

Esses fatos, portanto, demonstram no mínimo, falta de estratégia ou de comunicação para efetivação desta política educacional. Ou seja, existe a boa intenção em garantir um direito do migrante, mas não há a efetividade por uma questão organizacional. Dos vários alunos que entrevistamos na escola A, nenhum deles cursou ou sabia da existência do projeto do CELEM para migrantes estrangeiros, nesta outra escola estadual.

E por fim, analisemos o que o PNE tem a contribuir nesta reflexão acerca da dimensão adaptabilidade. Em quais de suas metas e estratégias expressam essa intenção do legislador, isto é, criar condições para que a oferta do ensino seja adaptável às necessidades do educando.

Desta forma, sugerimos que reflitamos acerca das propostas presentes no Plano, elencadas a seguir, com a concepção de que o estudante migrante estrangeiro também deveria pertencer a um grupo social, que merece atendimento educacional especializado.

Observamos nas estratégias 1.10, 2.7 e 3.11 a preocupação em adaptar as condições de oferta de ensino, redimensionando a distribuição, em termos territoriais e de turno,

sobretudo, pensando-se nas turmas de ensino médio, nas populações do campo, comunidades indígenas e quilombolas. Assim como, possibilitando a "adequação do calendário escolar de acordo com a realidade local, a identidade cultural e as condições climáticas da região".

Neste parágrafo, portanto, evidenciou-se o respeito à adaptabilidade, no sentido de atender as necessidades dos educandos.

Nas estratégias 1.11, 4.3, 4.7 e 5.7, e na meta 4, que tratam da oferta de ensino e da alfabetização de pessoas com deficiência, transtornos ou superdotação, quer seja educandos de escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas, percebe-se a adaptabilidade ao ser proposto atendimento educacional especializado, complementar e suplementar, formação qualificada dos professores, e oferta de salas de recursos multifuncionais. Da mesma forma, busca-se garantir a alfabetização bilíngue para pessoas surdas, em LIBRAS e na modalidade escrita da Língua Portuguesa; e a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdos-cegos, sem estabelecimento de terminalidade temporal.

Aqui nos ocorre, assim como existe a preocupação em atender as demandas das pessoas surdas e cegas, e com necessidades educacionais específicas, deveríamos nos preocupar com as demandas de comunicação também da população migrante estrangeira, no ambiente escolar.

Ainda acerca da meta 5, no tocante à alfabetização até o 3º ano do ensino fundamental, encontramos na estratégia 5.5 outras preocupações em adaptar as condições de ensino para os públicos distintos. Nas populações rurais, étnicas, e itinerantes, pensou-se na "produção de materiais didáticos específicos, e [em] desenvolver instrumentos de acompanhamento que considerem o uso da língua materna pelas comunidades indígenas e a identidade cultural das comunidades quilombolas".

Chama-nos a atenção aqui dois aspectos. O primeiro quando o texto fala da necessidade de se produzir materiais didáticos específicos para esses grupos étnicos e população do campo. Como nos relatou o estudante Órion, nenhum material era adaptado para sua realidade de educando haitiano. Também ficamos admirados do respeito que os legisladores do PNE demonstraram, pela língua materna e identidade cultural desses públicos específicos. Pensamos que os haitianos, ou outro contingente de estudante migrante estrangeiro, que se destaque pela sua quantidade, na localidade em que se encontra, como o venezuelano, no norte do país, também mereceriam uma atenção na mesma intensidade.

Portanto, nestas estratégias do PNE que destacamos fica evidente a necessidade da escola buscar valorizar essa dimensão da adaptabilidade. A escola deve deixar de se preocupar em fazer o educando adaptar-se a ela, mas, pelo contrário, ela sim deve buscar adaptar-se às demandas dele. E no nosso público em questão, os haitianos, a constatação que chegamos é a de que esta mudança de postura, por parte da escola, não ocorre.

3.3.4.5 Concluindo

Por fim, consideremos alguns outros aspectos, para que expressemos nossas conclusões.

Levemos em conta as seguintes concepções presentes na referida Recomendação nª 13 do Comitê DESC. Observemos que a educação é um direito humano intrínseco e um meio indispensável para se realizar outros direitos.

Assim como, que as características da dimensão do direito à educação: disponibilidade, acessibilidade, aceitabilidade e adaptabilidade, são comuns à educação, em todas as suas formas e níveis.

Da mesma forma, afirma tal Recomendação, os Estados-partes possuem a obrigação de respeitar, proteger e levar a efeito cada uma dessas quatro características do direito à educação.

Consideremos o que exemplifica esse documento, acerca de respeitar, proteger, e tornar realidade o direito à educação. A obrigação do Estado respeitar a disponibilidade é demonstrada não fechando escolas; a de proteger a acessibilidade, cuidando para que terceiros, pais e empregadores, não impeçam que o indivíduo frequente a escola; a de levar a efeito, facilitar a aceitabilidade da educação, adotando medidas positivas para que a educação seja culturalmente aceitável paras as minorias, e de boa qualidade para todos; a obrigação de levar a efeito, facilitar a adaptabilidade da educação, formulando planos de estudo e dotando-os de recursos que reflitam as necessidades contemporâneas dos estudantes; a de levar a efeito, facilitar a disponibilidade da educação, implantando um sistema de escolas, entre outras coisas, construindo escolas, estabelecendo programas, fornecendo materiais de estudo, formando professores e pagando-lhes salários competitivos em todo o país.

Também devemos ter em mente que essas quatro dimensões são consideradas pelo texto do referido documento, como características fundamentais e inter-relacionadas, do

direito à educação. Uma vez que a educação é um dos direitos humanos. E como tal, uma de suas características é a interdependência entre eles.

Reconhecendo a complexidade do problema que é, fornecer educação de qualidade para migrantes estrangeiros, considerando essa característica de interdependência dos direitos humanos. O que significa dizer que uma política pública sozinha não resolverá o problema. Requer ações coordenadas de várias secretárias, tais como: a de educação, propriamente dita; de assistência social; saúde; trabalho; segurança; e direitos humanos.

Agora, tomando em consideração o que constatamos em nossa pesquisa de campo, como descrevemos acima, observemos.

Não existe a disponibilidade da vaga, propriamente dita, uma vez que essa vaga não é pensada, preparada, em condições adequadas para receber o estudante haitiano.

Quanto à acessibilidade, se não há problemas com o acesso físico à escola, em termos de distância, noutros aspectos há problemas. O alto índice de desistência indica problemas na acessibilidade econômica, assim como, a necessidade de uma gratuidade ativa por parte do Estado. E no tocante à discriminação, numa percepção até do que captamos subliminarmente, nas entrelinhas, pelo que foi dito e pelo que não foi, não nos resta dúvida que há sim, problemas nesse aspecto. Como nos revelou uma professora, mesmo que velada, tal discriminação desemboca numa forma não muito sutil de segregação, racial ou por xenofobia. Entendemos que haja discriminação até pela invisibilidade com que essas pessoas são consideradas no ambiente escolar, como pudemos constatar.

Acerca da aceitabilidade, existem várias demonstrações de negligência. De maneira geral, não há conexão, nos pontos que poderia haver, do conteúdo ofertado com a realidade do estudante haitiano. Não há, portanto, valorização da sua cultura, ou da diversidade cultural, deste perfil de aluno. Em âmbito geral, os professores não buscam adaptar seus métodos ou instrumentos de avaliação às necessidades educacionais específicas do estudante migrante. Não há tradução para o seu idioma materno, em nada do que é apresentado na sala de aula. O resultado escolar medíocre, conforme nos apontaram os documentos, também demonstram problemas na aprendizagem.

No tocante à adaptabilidade, dois aspectos entendemos, que estão muito a desejar. O primeiro deles, a inclusão. Constatamos que há a necessidade de se criar um ambiente que promova a inserção deste aluno haitiano no ambiente escolar. Por exemplo, em datas comemorativas, prestigiando seus pratos típicos, seu idioma. Atividades que buscassem

conscientizar professores, funcionários, e demais educandos da presença deste grupo social na escola, com uma cultura distinta da nossa. E o segundo aspecto diz respeito a responder uma de suas demandas mais básicas: aprender o idioma português. Em ambos aspectos: inserção social; e facilitar-lhe, priorizar-lhe, reconhecer a importância e a urgência de aprenderem o idioma português; constatamos que ainda há muito por fazer.

Portanto, reunindo todas essas percepções e constatações, vejamos para quais conclusões elas nos levaram.

Quando iniciamos esta pesquisa, o problema que nos norteou foi o seguinte: em que condições o Estado brasileiro cumpre o que há no ordenamento jurídico nacional e internacional, sobretudo nos preceitos enfocados como direitos humanos de migrantes, no tocante ao seu dever de garantir o direito à educação para essa população? Cumpre destacar que dentro do Estado brasileiro, seu recorte foi uma de suas unidades federativas que o representa, o estado paranaense. E dentro da população migrante estrangeira, o enfoque foram os haitianos.

A hipótese que nos guiou, por sua vez foi: a provável não observância na gestão pública, dos preceitos descritos na legislação brasileira e no ordenamento jurídico internacional, sobretudo acerca dos direitos humanos, dos migrantes e do direito à educação, pode estar contribuindo para o aumento da taxa de exclusão ou de evasão escolar, do grupo social aqui pesquisado, assim como, para o seu baixo desempenho escolar.

Tendo em mente esse problema de pesquisa e essa hipótese concorreram para que percorrêssemos o seguinte objetivo geral: investigar as condições em que está sendo ofertada a educação para os haitianos, considerando as quatro dimensões do direito à educação: disponibilidade, acessibilidade, aceitabilidade e disponibilidade.

De tal forma que, após todas as análises, constatações e descobertas, em linhas gerais e dentro do universo pesquisado, chegamos as seguintes conclusões.

Nossa hipótese de que a não observância dos preceitos legais ou a má gerência da gestão pública estariam sim, contribuindo para o aumento da taxa de exclusão, evasão e baixo rendimento escolar, infeliz e indubitavelmente se confirmou.

Assim como, concluímos que as condições em que o Estado brasileiro, representado no estado paranaense, oferece a educação aos estudantes migrantes haitianos – consideradas as dimensões do direito à educação: disponibilidade, acessibilidade, aceitabilidade, e disponibilidade; e sua obrigação de respeitar, proteger e levar a efeito cada uma dessas quatro

características – são significativamente insatisfatórias, muito longe do minimamente aceitável, para que se possa dizer que foi respeitada a dignidade de quem tem a educação por direito fundamental.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dentre as várias constatações que nos levaram a concluir que as condições em que é oferecida a educação para os estudantes haitianos, são significativamente insatisfatórias, de início, destacaremos duas. Uma, no âmbito das políticas públicas, e outra, em relação ao perfil do estudante migrante.

No tocante às políticas públicas, das seguintes ações do governo paranaense, previstas no Plano Estadual de Defesa dos Migrantes, tais como: formação específica para os professores dessas turmas com migrantes, relativa a seminários, palestras ou cursos; orientação indicando que fosse abordada essa temática da migração, preferencialmente, nas disciplinas de Ensino Religioso, Filosofia, História, Geografia e Sociologia, em sala de aula; curso de capacitação em língua estrangeira aos professores e funcionários; fornecimento de cartilha multilíngue para os funcionários saberem como tratar melhor os estrangeiros; capacitação para funcionários que lidam com esse público; do que pudemos averiguar, não saíram do papel.

O fato de o CELEM daquele município oferecer aulas, em termos de língua estrangeira, somente de espanhol, e não de francês, também indicam que não houve a preocupação em capacitar os professores e funcionários, para melhor atenderem o público haitiano, como constava no planejamento estatal citado acima.

Somente duas ações previstas nesse Plano Estadual, voltadas para esse público migrante, foram implementadas pela SEED. No tocante à matrícula, de fato, não existe nenhuma restrição à vaga para o estrangeiro, sendo possibilitada a matrícula na série compatível com a idade, em qualquer época do ano, mesmo quando o estudante não apresenta documentação escolar e condições imediatas para classificação.

E no que diz respeito ao ensino de português para estrangeiro, tal proposta vem sendo sim realizada via CELEM. Todavia, como ressalvamos aqui, há nesse programa uma falha na comunicação de sua existência, sobretudo para as escolas estaduais que abrigam em seu interior, alunos migrantes. Pois escolas e estudantes migrantes ignoram sua realização.

No que diz respeito à constatação que realizamos acerca do perfil do estudante haitiano, podemos descrevê-la da seguinte forma. Após a compreensão de toda a problemática que envolve as condições do migrante, identificamos nos estudantes haitianos – representando os migrantes estrangeiros como um todo – um novo perfil de população. Isto é, um novo

público específico que poderia receber tratamento semelhante ao que é dado aos grupos que requerem um atendimento especializado, quando se trata de oferecer-lhes educação.

Estamos querendo dizer que, assim como: pessoas com deficiência, transtornos ou superdotadas; crianças surdas; idosos; população do campo; comunidades indígenas; quilombolas; filhos e filhas de profissionais que se dedicam a atividades de caráter itinerante; adolescentes e jovens que se encontram em regime de liberdade assistida e em situação de rua; pessoas privadas de liberdade; requerem uma atenção especial para que lhe seja assegurada a educação, da mesma forma também, o migrante estrangeiro necessita de atenção idêntica.

Evidentemente que o Estado brasileiro, a gestão pública, a sociedade brasileira, estão longe de reconhecer ou de admitir esta demanda desses migrantes.

Iniciamos este trabalho buscando perscrutar, sobretudo nos documentos internacionais relativos aos direitos humanos, subsídios que nos pudessem apontar em que condições estariam sendo ofertada a educação, aqui no Brasil, para esses irmãos caribenhos.

Foi um longo processo para que nos convencêssemos de que sim, esses estudantes migrantes pertencem, analogamente, aos grupos constituídos por pessoas com necessidades educacionais especiais.

Cabe destacar que isso não constitui nenhum demérito, nada que queira indicar que o estudante migrante seja incapaz, ou que possua alguma deficiência. Apenas apontar que ele requer condições adequadas e específicas para que possa aprender e se desenvolver.

Neste sentido de capacidade, a professora Alcione identificou nesses migrantes, um potencial que acaba por ser ignorado, em função da barreira linguística. Se por um lado eles têm muita dificuldade de se comunicarem em português, por outro, alguns são poliglotas. Dominam, além do crioulo e do francês, o espanhol e o inglês. Sem contar o fato de alguns possuírem nível superior, e estarem trabalhando em serviço braçal, aqui no Brasil. Como observa Alcione: “Eles têm muita cultura! [...] têm muito mais pra dar e a gente não tá sabendo aproveitar. Nem no mercado de trabalho sabem aproveitar. [...] Eles não usam a capacidade dessas pessoas. E a gente também não sabe aproveitar.” De fato, falta a escola explorar essa riqueza de diversidade que abriga em seu seio.

Outros meandros percorridos em nossa pesquisa, também evidenciaram ausências de políticas públicas, assim como, se somaram para que reconhecêssemos no estudante haitiano, o perfil de alguém que requer um atendimento educacional especializado.

Logo de início fomos detectando problemas que depois, como pudemos constatar, culminavam dentro da sala de aula. Por exemplo, observamos que não há por parte do Núcleo Regional de Educação de Londrina, um controle sistematizado acerca dos migrantes que as escolas sob sua jurisdição, possuem. Da mesma forma, as escolas também não possuem esse controle. Assim como, professores e funcionários, não são orientados sobre como devem proceder quando recebem um migrante em sua escola. O fato de um haitiano estar a mais de duas semanas dentro de uma sala de aula, sem ser notado pelo professor, ou sem que o professor fosse avisado, ilustra bem este descaso.

Como já relatamos, também constatamos que há algo de errado no programa que busca ensinar português para estrangeiro, por diversas razões. A escola que mais possuía alunos haitianos, em 2018, não era contemplada com esse programa do CELEM. A escola que possuía apenas uma aluna haitiana matriculada no ensino fundamental, e não frequentava o CELEM, foi a contemplada com tal programa. Ainda verificamos uma grave falha na comunicação. O CELEM não informara a escola que mais possuía haitianos, de que ofertava essa modalidade de ensino para migrante. E essa escola, por sua vez, não informava seus alunos haitianos da existência de tal programa. Nem tampouco do outro projeto de ensino de português para estrangeiro, oferecido no salão paroquial da igreja matriz.

Outro problema que encontramos foi na elaboração e na aplicação, por parte das escolas, do seu respectivo Projeto Político Pedagógico. Na análise desses PPPs algumas incongruências nos tornaram evidentes. Por um lado, a ausência explícita do estudante migrante em seu texto revela que tal população não foi consultada para a elaboração deste documento. Por outro lado, existem diversos momentos no teor desses PPPs, dignos de serem admirados e aplicados. Quando trata dos conteúdos que poderiam se aproximar do perfil de educando estrangeiro; da escola ser mais receptiva a um público distinto do seu, valorizando sua cultura e respeitando a diversidade; ou quando se propõe a combater a discriminação étnico-racial e a xenofobia; tais documentos nos deram as seguintes confirmações. Não termos recebido nas entrevistas, toda a riqueza deste enfoque, acerca da questão da migração haitiana, que tais instrumentos sugerem, evidencia o quanto esses PPPs são ignorados ou desrespeitados. Portanto, faz-se urgente que esses tópicos relativos à realidade do educando migrante, sejam vivificados para toda a comunidade escolar.

Para que se perceba o nível desta invisibilidade da população migrante estrangeira, no caso a haitiana, no interior da escola, que veio produzindo em nós no decorrer desta

pesquisa, buscaremos expressá-la numa indagação. Será que em algum momento, a escola pensaria em chamar o estudante haitiano, ou seus responsáveis, para ouvir deles sugestões para serem inseridas neste documento, e posteriormente implementadas?

Das entrevistas que realizamos, também colhemos dos nossos entrevistados percepções que nos ajudaram a entender o que pode ser feito, corrigido, ou melhorado, acerca da educação para os migrantes.

Do estudante haitiano Órion nos veio o pedido de dois livros. Nas palavras dele, um que ensinasse português sozinho, e outro que viesse português e crioulo juntos. É curioso notarmos que esse pedido vem de alguém que já está há três anos aqui no Brasil. Fica evidente, portanto, o socorro que este migrante está nos pedindo, no sentido de ajudá-lo a aprender nosso idioma. Assim como, também podemos imaginar a hostilidade, o constrangimento, que esse estudante deve ter se submetido. Como deve ter sido: fazer com que ele aprendesse o conteúdo do ensino médio, sem traduzir nada para a sua língua.

Do seu pedido para que o ajudássemos a regularizar sua situação, e a de sua esposa grávida, de visto ou de permanência aqui no Brasil, ocorre-nos a seguinte sugestão. Por que não a escola, na sua secretaria, ter funcionários que soubessem melhor orientar esses estudantes migrantes, nesse sentido? Do que averiguamos acerca desta questão de visto, elas não souberam nos informar.

Da professora Ariele destacaremos as seguintes percepções. Sugere a professora que mudanças deveriam ser tomadas, logo quanto à recepção desses estudantes migrantes. Deveria ter alguém que soubesse como orientar esse educando, em termos de melhores escolhas para sua trajetória escolar, tanto no Núcleo Regional de Educação, como na própria escola. O caso do Syrius, que chegou até a escola com um documento em francês nas mãos, e ninguém sabendo o que fazer, ilustra bem essa necessidade.

Observa Ariele que eles precisam de um lugar de passagem, com qualidade de informação, orientação, preparação, antes de serem "jogados" dentro de uma sala de aula. E precisam ter essa recepção com alguém que fale a sua língua. Que conheça, ou busque entender, como funciona a grade curricular em seu país de origem, para buscar a equivalência com a daqui do Brasil.

A presença de alunos vindos de Bangladesh, naquele município, também ilustra essa demanda. Assim como, ter no Banco do Brasil daquela cidade, um funcionário destacado

apenas para recepcionar os migrantes, confirma essa demanda, e sugere que a secretaria de educação deveria tomar medida semelhante.

Sugerem as educadoras Ariele, Alcione e Berenice, que deveria haver uma escola, uma estrutura, uma recepção, uma didática totalmente diferente para esse público migrante. Como observa Alcione, não faz sentido você ensinar gramática do terceiro ano do ensino médio, para quem nem sequer sabe falar o português. Há que se pensar uma escola totalmente diferente. Como observam essas educadoras, não precisa alijar os migrantes do convívio com as turmas de brasileiros. Haja vista que é fundamental essa socialização para eles. Todavia, poderia sim, ser ofertada uma aula de português, com uma didática própria para migrante, concomitantemente com a escola regular. Alcione exemplifica mostrando que nos Estados Unidos, quando um estrangeiro chega para cursar uma faculdade lá, ele, automaticamente é inserido numa sala para aprender inglês, simultaneamente.

A preocupação em criar as condições para que esse migrante aprenda o português, portanto, deve ser de primeira ordem. Neste sentido, é fundamental que se reconheça o valor de projetos de ensino de português no município. Como sugere Ariele, o trabalho belíssimo de recepção e de acolhimento realizado pelo projeto do salão paroquial, deveria ser seguido pelo Estado. Uma vez que, nas palavras da professora, "a gente não acolhe, a gente põe".

Ainda pensando em idioma, mas buscando um amparo na tecnologia, aprendamos da experiência da professora Ariele. Se mesmo ela, falante de francês, fazia uso do computador para conversar com a aluna Delphini, por que os outros professores não fazem uso deste recurso? Além de provas ou de atividades avaliativas, que poderiam ser traduzidas, a comunicação instantânea também poderia ser melhorada. Por que não se fazer uso de aplicativos tradutor de voz, por meio do celular, para ambos, professor e educando haitiano?

Outra sugestão presente na fala da professora Alcione, e também manifestada pelas pedagogas das escolas visitadas, diz respeito à Equipe Multidisciplinar. Nós mesmos, na análise que fizemos dos PPPs, deparamo-nos com a importância que é atribuída a essa forma de trabalho coletivo nas escolas, expressa nesses documentos. Essas educadoras deram uma sugestão que tem muita pertinência. Propõem que nos trabalhos dessa Equipe Multidisciplinar, quando fossem realizadas atividades que tratassem das questões relacionadas à discriminação étnico-racial, diversidade e valorização da cultura, também se abordasse a temática da migração e xenofobia.

Pensando mais especificamente acerca de um dos parâmetros que guiou nossos estudos e conclusões, as quatro dimensões do direito à educação, teceremos também algumas palavras finais sobre eles.

No tocante à característica disponibilidade encontramos o seguinte contexto. Não obstante existir a disponibilidade da vaga, não nos pareceu que essa dimensão esteja de um todo sendo atendida. Uma vez que, em nenhum momento essa vaga é pensada para esse perfil de público migrante. Se ao estudante estrangeiro não lhe são dadas as condições que possam garantir-lhe êxito no processo de ensino e aprendizagem, minimamente satisfatório, não se pode afirmar que essa vaga existe, de fato. Lembremo-nos que ter assegurado um padrão mínimo de qualidade é uma garantia constitucional.

Dentro da acessibilidade, destacaremos algumas percepções acerca das suas três dimensões. Quanto à acessibilidade física, não vislumbramos nenhum problema, pois, ou os estudantes moram próximo da escola, ou a escola os busca via ônibus gratuito. No tocante à acessibilidade econômica podemos frisar que, o alto índice de evasão do público haitiano, por questões socioeconômicas, sugere a necessidade de uma gratuidade ativa por parte do Estado.

Em relação à dimensão acessibilidade por não discriminação racial ou xenofóbica, captamo-la em diversas formas, no transcorrer desta pesquisa. Como nos relatou a professora Alcione, de forma velada, porém em gestos: o segregar, o não querer se relacionar, por parte dos alunos brasileiros. Quer seja para fazer amizade, ou para formar grupos, equipes para trabalhos em sala. Outra forma que percebemos nas entrelinhas das entrevistas, e das visitas que realizamos, foi a indiferença, o ignorar da existência deste público específico. Frases também que ouvimos como, por parte de direção de escola: “eles param de estudar porque são vagabundos”; ou, de assistente social: “se preocupar com o pobre brasileiro ninguém se preocupa, né?”, como se uma coisa excluísse a outra; também nos despertaram preocupação. Neste sentido, a fala da professora Alcione: “a gente tem discriminação [para com o haitiano] de forma geral, alunos, professores, direção, equipe pedagógica. Eu acho que todo mundo”, ilustram essa discriminação enraizada, meio que enviesada, subentendida, para com esse público migrante.

Em outro contexto, o tratamento frio e indiferente que recebemos numa lanchonete, em que nos encontrávamos com mais quatro haitianos para entrevistá-los; a resistência do responsável em atender ao nosso pedido para enxugar nossa mesa, indicaram outra forma de

discriminação. Assim como, o relato dos trabalhadores haitianos se queixando por lhes serem atribuídas as piores escalas de trabalho e funções, também sugerem um tratamento desigual.

Acerca da dimensão aceitabilidade do direito à educação, também sobressaem algumas reflexões. Como essa característica diz respeito, mais especificamente, à qualidade da vaga ofertada, o que dissemos acima sobre a disponibilidade da vaga, também cabe aqui. O estudante migrante surge na escola de forma totalmente inesperada. A escola não é preparada para recebê-lo. A escola não é pensada para o migrante. Nada é feito direcionado, especificamente para ele, como nos relatou a professora Ariele, e ficou subentendido nas demais entrevistas.

Com exceção de atitudes pontuais das professoras Ariele e Alcione, em âmbito geral, não há aproximação em termos de métodos ou conteúdos, para a realidade do estudante haitiano. Ou seja, se não há a menor preocupação em fazer uma conexão com a cultura haitiana, como esses conhecimentos poderiam fazer sentido para esse estudante?

Também destacamos neste ponto a falta de realização de cursos voltados para qualificar os professores, como fora proposto no Plano Estadual em defesa dos migrantes.

Todas essas inconsistências, inevitavelmente, repercutem no desempenho escolar destes educandos haitianos. Seus documentos escolares demonstram isso: resultados que ficaram muito aquém do razoavelmente aceitável.

Da fala da pesquisadora Bordignon, encontramos um impacto futuro de uma boa educação para os irmãos caribenhos, que provavelmente ignoramos. "[...] pensemos na possibilidade dos estudantes haitianos que aqui se formarem nos cursos de graduação retornarem ao seu país de origem a fim de contribuir no desenvolvimento local com a criação de políticas públicas sociais condizentes com sua realidade" (2016, p. 206). Não obstante ela se refira à graduação, também nos serve para que reflitamos sobre a qualidade da educação básica ofertada a eles. Talvez nos falte esta compreensão, a de que, indiretamente, se proporcionarmos uma educação de qualidade aos haitianos, por aqui, estaremos ajudando a reconstruir o seu país, quando de um possível retorno e atuação deles, em sua terra natal, como profissionais.

Nossas últimas considerações acerca da dimensão disponibilidade, também partem da constatação de que a escola não é pensada para as necessidades do educando estrangeiro. Dentre as formações que haviam sido previstas no Plano Estadual de defesa dos migrantes, talvez a que mais esteja sendo sentida a sua falta, é o curso de língua estrangeira, tanto para

funcionários, como para professores. A fala da professora Alcione: “A gente não tem um intérprete”, sugere bem essa necessidade. Neste sentido, ficamos nos indagando, como é você ministrar uma aula para quem não entende a sua língua, e nem você a dele?

Outro aspecto que fomos descobrindo durante a pesquisa, que também diz respeito à característica adaptabilidade, é a necessidade da escola se tornar um ambiente acolhedor. Adaptar aqui tem mais um sentido de buscar atender as necessidades emocionais do educando estrangeiro [coisa que o projeto do salão paroquial faz com maestria]. Ou seja, se a escola já deve se tornar um ambiente acolhedor para os estudantes daqui, para os migrantes, mais ainda. Atitudes como as da professora Ariele, de levar a aluna Delphini para comprar e pôr brinco, pela primeira vez; ou de fazer a turma recepcionar o estudante Syrius, apresentando-se em francês; sugerem o que pode ser feito, neste sentido. Assim como, em datas comemorativas, a escola prestigiar seus pratos típicos, seu idioma, sua dança, música, sua cultura. Enfim, atividades que possam propiciar uma socialização com maior interação, e uma melhor inclusão do migrante no ambiente escolar, tornando-o mais aconchegante.

Outra sugestão dada pela professora Ariele, que também entendemos ter relação com à adaptabilidade, diz respeito à qual modalidade de ensino seria mais adequada ao estudante migrante. Neste sentido, constatamos que para o educando migrante, maior de 17 anos de idade, a melhor inserção sua no ambiente escolar seria desejável que fosse, na modalidade EJA. Como destaca Ariele, pois ali, tendo pessoas mais velhas, boa parte delas negras, que trabalham ou já trabalharam (no caso do município da pesquisa) em abatedouros de frango, semelhante ao emprego da maior parcela dos haitianos, fazem da sala de aula um ambiente mais acolhedor para esse público migrante.

Do mesmo modo, como já dissemos aqui, outra maneira da escola também se tornar mais acolhedora, seria buscar se informar, por exemplo, acerca de como devem proceder para obtenção de visto, os estudantes migrantes para permanecerem no Brasil. Haja vista que boa parte dos haitianos entrevistados não possuía tal documentação.

Por fim, já nos encaminhando para as últimas palavras destas considerações, além do que já destacamos aqui, teceremos algumas reflexões acerca de como chegamos a entender os estudantes migrantes, como passíveis de serem inseridos dentro de um grupo, que requer necessidades educacionais especiais, e o que isto implica.

Quando iniciamos esta pesquisa acerca das condições em que é ofertada a educação para os migrantes haitianos, os vinte e dois anos de experiência que temos de atuação na

educação básica produziam em nós uma certa hipótese, que discutiremos mais à frente. Na primeira década dos anos dois mil, acompanhamos mais de perto o processo de inclusão de alunos com necessidades especiais no ensino regular. Pudemos constatar o quanto, na prática, essa inclusão ia se dando de forma totalmente improvisada, e muito questionada. Professores e direção se rebelavam contra esse direito do educando, de ser inserido numa escola regular. O que contrastava com a luta dos respectivos pais destas crianças. Somente eles, e possivelmente os respectivos legisladores, tinham convicção desta forma de inclusão.

Portanto, esta mesma percepção que tivemos acerca da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, no ensino regular, era a mesma hipótese que tínhamos, antes de iniciarmos esta pesquisa, em relação à educação ofertada ao migrante estrangeiro. Isto é, ela deveria estar ocorrendo de forma improvisada; a escola não muito convicta do direito à educação deste perfil de indivíduo, de estar naquele espaço escolar; e tampouco, que esse educando estrangeiro merecesse receber uma educação de qualidade.

Desta forma, vários fatos evidenciaram que nossa hipótese, infelizmente, tinha fundamento. Cremos que tudo o que aqui narramos das nossas descobertas: o despreparo do Núcleo e da escola para receber o estudante migrante; a não realização da formação para professores e funcionários, incluindo língua estrangeira, como prevista no Plano Estadual voltado ao migrante; a oferta de curso de língua via CELEM para estrangeiro, sem que as escolas e os estudantes haitianos fossem avisados; a presença de aluno haitiano na sala, sem que o professor saiba de sua existência; a ausência do migrante no PPP, e o ignorar as possibilidades de inclusão do estrangeiro, que esse documento propicia; a total falta de conexão do conteúdo com a realidade do migrante; o não preocupar-se em nada traduzir, atividades, provas, para a sua língua; a falta de um ambiente acolhedor para o migrante; a discriminação racial ou xenofóbica, velada, enviesada, ou subentendida; o altíssimo índice de evasão, e o baixíssimo resultado escolar; entre outras constatações, confirmaram nossa hipótese.

Neste paralelo que estamos buscando fazer do público alvo da nossa pesquisa, com o que requer atendimento educacional especializado, ocorre-nos aqui a fala da professora Sílvia Meletti, proferida numa disciplina que cursamos com essa professora, acerca desta temática, no mestrado em educação pela UEL. Diante de toda queixa, ceticismo e desconfiança, por parte de nós mestrandos – boa parte também professores da educação básica – Meletti, com sua calma e lucidez costumeira, respondia-nos assim. Tem que se colocar sim a criança com

necessidades educacionais especiais dentro da escola, no ensino regular, por várias razões. Uma delas, porque é seu direito. Segundo, porque existem pesquisas demonstrando que o crescimento, o avanço delas, em termos de aprendizagem e de socialização é imenso, se comparado a uma criança que se relaciona apenas com seus pares, em termos de necessidades especiais. Também, porque as crianças e adolescentes de sala comum, e a comunidade escolar como um todo, da mesma forma, necessitam conviver com essa realidade.

E quanto a nossa maior crítica – de nós seus alunos mestrandos na época – a de que a escola não estava preparada para receber esses alunos, ela respondia. A escola nunca estará. Daí a necessidade que o educando com necessidades educacionais especiais esteja dentro da escola, gerando demandas, revelando o quanto a escola está despreparada. Somente assim, tendo um problema para resolver, é que direção, professores, e órgãos de ensino se mexerão para buscar uma solução, ou buscar alternativas para incluir de fato essa criança.

Hoje, após cerca de dez anos que tivemos essas aulas com a professora Meletti, pela primeira vez, em duas de minhas turmas que leciono no ensino regular, vejo se tornar realidade o que a professora profetizava. Nessas turmas, dois alunos com necessidades especiais possuem um professor de apoio, ali, o tempo todo, durante as aulas, em todas as disciplinas.

Ou seja, depois de várias iniciativas em termos legais: 1988 (Constituição); 2006 (ONU); 2008 (MEC); em relação a regulamentar o atendimento educacional especializado, podemos dizer que, na prática, foram mais de dez anos para que a sociedade, secretaria de educação, e o meio escolar se convencessem da correção e necessidade dessa medida.

Portanto, fazendo um paralelo de todo esse processo que foi o de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais, com a inserção dos educandos migrantes estrangeiros dentro da sala de aula de nossas escolas, chegamos a seguinte conclusão. Possivelmente, daqui algum tempo, à medida em que essas demandas do educando estrangeiro começarem a incomodar, com uma intensidade tal, as ideias de um atendimento mais individualizado, com qualidade e empatia, como propuseram ou imaginaram as professoras Ariele e Alcione, entrevistadas e citadas por nós nessa pesquisa, não sejam vistas, como hoje ainda o são, tão utópicas assim.

De momento, talvez o que nos cabe neste trabalho, é mostrar que essas demandas específicas de direito à educação para o migrante estrangeiro já se encontram num volume significativo. Compete-nos apontar que a obrigação presente na Recomendação nº 13 de

1999, na qual o Estado brasileiro se comprometeu a respeitar (permitir), proteger (assegurá-lo), e realizar (promover) o direito à educação, ao menos em relação ao público alvo desta pesquisa, não está sendo cumprida.

Essas exigências já são notórias porque existe um novo perfil de público requerendo um atendimento educacional especializado. Desta forma, tal Recomendação não está sendo cumprida pelas seguintes razões. Não basta ter a vaga: a escola tem que fazer sentido para o educando estrangeiro. A educação somente será de qualidade para ele, se no final do processo, ele sair maior e melhor do que entrou. Não basta somente ensinar-lhe português: há que se reconhecer sua importância enquanto sujeito, inseri-lo no contéudo, valorizar sua cultura, promover atividades que combatam a xenofobia e a discriminação racial. Deve-se pensar em formas de fazê-lo permanecer dentro do espaço escolar, de tornar o ambiente mais acolhedor. Investigar as causas e minimizar os altos índices de abandono escolar. E adotar medidas que consigam reverter resultados escolares tão pífios.

Urge reconhecermos que somente poderemos sonhar com uma sociedade mais justa, a partir do momento que, ao menos, conseguirmos promover uma educação de qualidade para todos os seus membros, independente da nacionalidade a que eles pertençam ou em que tenham nascido.

Assim como, cabe a nós reconhecermos que o Estado, por si só, não promoverá justiça social, se não for instigado pela sociedade não estatal. Uma vez que, não se pode contar que Ele tenha a sensibilidade humana que se requer, para se atender os direitos humanos. No caso em questão, mais especificamente, o direito à educação.

Pois, tendo em vista que os direitos humanos representam "o grito do oprimido, do explorado, do despossuído", sua defesa e alimento, "vem de baixo, vem daqueles cujas vidas foram arruinadas pela opressão ou exploração e a quem não foram oferecidos ou não aceitou os abrandamentos que acompanham a apatia política" (DOUZINAS, 2009, p. 157). Desta forma, não se pode esperar passivamente do Estado uma humanidade que ele não pode atender, justamente porque não a possui.

REFERÊNCIAS

AGIER, Michel. Aux Bords du Monde: les réfugiés, Paris, Flammarion. In: COELHO, Joana Maria Botelho Lucas. **Mulheres refugiadas em Portugal**. Dissertação de mestrado. ISCTE – IUL – Instituto Universitário de Lisboa, 2016.

AGIER, Michel. Refugiados diante da nova ordem mundial, p. 197-215. In: COELHO, Joana Maria Botelho Lucas. **Mulheres refugiadas em Portugal**. Dissertação de mestrado. ISCTE – IUL – Instituto Universitário de Lisboa, 2016.

ARENDT, Hannah. **Origens do Totalitarismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

BANCO MUNDIAL. **Disminuye la pobreza extrema en Haití, pero ¿es sostenible?**. Disponível em: https://www.bancomundial.org/es/news/feature/2014/12/11/haiti-the-day-that-the-news-were-good. Acesso em: 27 out. 2019.

BARLETT, Lesley; RODRÍGUEZ, Diana; OLIVEIRA, Gabrielle. Migração e educação: perspectivas socioculturais. **Revista Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 41, dez. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022015001001153&lang=pt Acesso em: 28 fev. 2020.

BAUMAN, Zyzmunt. **Vidas desperdiçadas**. Rido de Janeiro: Zahar, 2005.

BAUMAN, Zyzmunt. **O mal estar da pós-modernidade**. Rido de Janeiro: Zahar, 1997.

BERNARTT, Maria de Lourdes; PEZARICO, Giovanna; PIOVEZANA, Leonel; BORDIGNON, Sandra de Ávila Farias. Diáspora haitiana: primeiros estudos sobre impactos para o desenvolvimento urbano e regional nas regiões sul e norte do Brasil. **Cadernos Ceru** São Paulo, série 2, v. 26, n. 1, junho de 2015. Disponível em: http://www.revistas.usp.br/ceru/article/view/111168/109470. Acesso em 20 fev. 2020.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 1992.

BORTOLOTO, Claudimara Cassoli. Imigração haitiana no oeste do Paraná e a disponibiliade laboral em frigoríficos. **EDUCAmazônia,** Humaitá, ano 1, v.21, n. 2, jul./dez. 2018, p. 325-347. Disponível em: http://periodicos.ufam.edu.br/index.php/educamazonia/article/view/5181/4138. Acesso em: 20 fev. 2020.

BOSCHILIA, Roseli; GONÇALVES, Marcos. **Deslocamentos transnacionais e políticas humanitárias**: a experiência da diáspora haitiana para o Brasil. 2018. Disponível em: http://jornadasexilios.fahce.unlp.edu.ar/iv-jornadas-2018/actas/Boschilia.pdf. Acesso em: 20 fev. 2020.

BORDIGNON, Sandra de Ávila Farias. **Inserção dos imigrantes haitianos nos contextos educativos escolares e não escolares no Oeste Catarinense**. Mestrado em Educação – Universidade Comunitária da Região de Chapecó. Chapecó, 2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Presidência da República. Brasília: 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 23 jan. 2016.

BRASIL. Lei n. 9394, de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Presidência da República. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 23 jan. 2016.

BRASIL. Lei n. 8069, de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Presidência da República. Brasília, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm. Acesso em: 23 jan. 2016.

BRASIL. Lei 13005, de 2014. **Plano Nacional de Educação**. Presidência da República. 2014. Brasília, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 06 out. 2019.

BRASIL. Lei n. 13445, de 2017. **Lei de Migração**. Presidência da República. Brasília, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13445.htm. Acesso em: 10 dez. 2018.

BRITO, Crislene e DANTAS, Sylvia. Narrativas e identidades que se cruzam: haitianos e brasileiros em São Paulo. Ampliação da competência intercultural. In: LUSSI, Carmem. (Org.). **Migrações internacionais**. Abordagens de direitos humanos. Brasília: CSEM – Centro Scalabriniano de Estudos Migratórios, 2017. p. 267-289.

BRUNETTO, Valnei. **Trabalho e educação no processo imigratório de haitianos no Brasil**. Mestrado em Educação – Universidade Comunitária da Região de Chapecó, Chapecó. 2018.

BUTLER, Judith. **Quadros de Guerra**: quando a vida é passível de luto? Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2017.

CABRÉ, Maria Ángeles. Judith Butler, o 'queer' para unir as minorias através da diferença. **El País**. São Paulo, 20 nov. 2015. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2015/11/20/cultura/1447995720_144799.html?rel=mas. Acesso em: 12 nov. 2017.

CALDEIRA, Tereza Pires do Rio. Direitos humanos ou "privilégios de bandidos"? Desventuras da democratização brasileira.. **Novos Estudos CEBRAP**, São Paulo, n. 30, julho de 1991 p. 162-174. Disponível em: https://politicaedireitoshumanos.files.wordpress.com/2011/10/teresa-caldeira-direitos-humanos-ou-privilegios-de-bandidos.pdf. Acesso em: 17 nov. 2019.

CASTEL, Robert. **As metamorfoses da questão social**: uma crônica do salário. Petrópolis: Vozes, 2015.

CERQUEIRA, Sara Lúcia Moreira. **O Haiti é aqui**: discussões sobre a cidadania cosmopolita à luz da diaspora haitiana no Brasil. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Minas Gerais. 2018.

CHAVES, Mendes. O que são minorias? **Politize**. Disponível em: http://www.politize.com.br/o-que-sao-minorias/. Acesso em: 15 nov. 2017.

CIA. **The World Factbook**. Disponível em: https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/ha.html. Acesso em: 27 dez. 2019.

COELHO, Joana Maria Botelho Lucas. **Mulheres Refugiadas de Portugal**. Dissertação de Mestrado – Instituto Universitário de Lisboa. Lisboa, 2016.

COTINGUIBA, Marília Lima Pimentel; COTINGUIBA, Geraldo Castro. Imigração haitiana para o Brasil: os desafios no caminho da educação escolar. **Pedagógica**, Chapecó, v. 16 n. 33, jul./dez. 2014. Disponível em: https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/2843. Acesso em: 20 fev. 2020.

CRUZ, Tais Vella; FRIEDRICH, Tatiana Scheila. A criança refugiada desacompanhada ou separada: uma análise do panorama contemporâneo e dos aspectos da prática brasileira. **Publicatio UEPG Ciências Sociais Aplicadas**, Ponta Grossa, n. 28, v. 1, p. 22-32, jan./abr. 2018. Disponível em: https://www.revistas2.uepg.br/index.php/sociais/article/view/12140/209209210446. Acesso em: 20 fev. 2020.

DELFIM, Rodrigo Borges. **Presença haitiana ajudou a transformar o debate sobre migrações no Brasil**. Henrich Boll Stiftung. Disponível em: https://br.boell.org/pt-br/2017/07/31/presenca-haitiana-ajudou-transformar-o-debate-sobre-migracoes-no-brasil. Acesso em: 13 nov. 2017

DEVINE, Carol. Ativistas de direitos humanos. In: POOLE, Hilary (Org.) et al. **Direitos humanos:** referências essenciais. São Paulo: Edusp, 2007.

DHNET. Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão**.** Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/anthist/dec1793.htm. Acesso em: 17 ago. 2020.

DIAS, Adelaide Alves. **Da educação como direito humano aos direitos humanos como princípio educativo**. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/dados/livros/edh/br/fundamentos/26_cap_3_artigo_04.pdf. Acesso em: 10 jan. 2019.

DIAS, Norton Maldonado; MACHADO, Edinilson Donisete. Reflexões sobre a crise na determinação dos direitos fundamentais nos pensamentos de Thomas Humphrey Marshall e Karel Vasak. **Revista da Faculdade de Direito UFPR**, Curitiba, v. 62, n. 1, jan./abr. 2017, p. 183 – 208. Disponível em: file:///C:/Users/K-43/Downloads/45775-203778-1-PB.pdf.
Acesso em: 22 jan. 2019.

DI LEO, Pablo Francisco; GONZÁLES, Mariana Alejandra. Narrativas biográficas de inmigrantes: construcción y transmisión intergeneracional de experiencias escolares. Revista Educação e Pesquisa. 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022019000100585&lang=pt. Acesso em: 28 fev. 2020.

DOUZINAS, Costas. **O fim dos direitos humanos**. São Leopoldo: Unisinos, 2009.

DUBET, François. O que é uma escola justa? **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 34, n. 123, p. 539-535, set./dez. 2004.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John L. **Os estabelecidos e os outsiders:** sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

ESCRIVÃO FILLHO, Antonio; SOUSA JUNIOR, José Geraldo de. **Para um debate teórico-conceitual e político sobre os direitos humanos**. Belo Horizonte: D'Plácido, 2016.

FANON, Frantz. **Pele Negra Máscaras Brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FLORES, Joaquin Herrera. **A (re)invenção dos direitos humanos**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2009.

FLORES, Joaquin Herrera. **Los derechos humanos desde la escuela de Budapeste**. Madrid: Tecnos, 1989.

FONTANELLA, Bruno José Barcellos; et al. Amostragem em pesquisas qualitativas: proposta de procedimentos para constatar saturação teórica. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 2, p. 389-394, fev. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/csp/v27n2/20.pdf. Acesso em: 25 nov. 2017

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terrra, 1980.

FRIEDRICH, Tatyana Scheila; BENEDETTI, Andréa Regina de Morais. **A visibilidade dos invisíveis e os princípios de proteção aos refugiados: notas sobre os acontecimentos recentes**. Disponível em: file:///C:/Users/K/Documents/a-%20Tese%20-%20Julho%202020/Renan/A%20VISIBILIDADE%20DOS%20INVIS%C3%8DVEIS%20.pdf. Acesso em: 20 ago. 2020.

GEDIEL, José Antonio Peres; FRIEDRICH, Tatyana Scheila; RUANO, Bruna Rupatto; SCHMITT, Elaine Cristina; GRAHL, João Arthur; KÜNZLE, Luis Allan; OLIVEIRA, Marcio de; GARRAFONI, Renata Senna; REZENDE, Tamara Zazéra. Política Migratória e Universidade Brasileira: a experiência do atendimento a haitianos e outros migrantes na UFPR. **Périplos**. São Paulo, v. 1, n. 1, p. 73-91, out. 2017. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/obmigra_periplos/article/view/5891/5337. Acesso em: 20 fev. 2020.

GIROTO, Giovani; DE PAULA, Ercília Maria Angeli Teixeira. **Narrativas orais de uma haitiana sobre professores no Brasil e Haiti: uma abordagem do direito à educação**. 2019. Disponível em: https://www.sul2019.historiaoral.org.br/resources/anais/12/abhosul2019/1571254634_ARQUIVO_500e7537b3dd4a0c2a12adfd148c5640.pdf. Acesso em: 20 fev. 2020.

GONÇALVES, Maria do Carmo dos Santos e HERÉDIA, Vania Beatriz Merlotti. "O pulo do gato!": a experiência de superação das vulnerabilidades sociais construídas pelos imigrantes no Rio Grande do Sul. In: LUSSI, Carmem. (Org.). **Migrações internacionais**. Abordagens de direitos humanos. Brasília: CSEM – Centro Scalabriniano de Estudos Migratórios, 2017. p. 365-382.

GOLDFISHER, David e ISHAY, Micheline. Direitos humanos e segurança nacional: uma falsa dicotomia. In: ISHAY, Micheline R. (org.). **Direitos humanos**: uma antologia – principais escritos políticos, ensaios, discursos e documentos desde a bíblia até o presente. São Paulo: Edusp, 2013.

IBGE. **Questionário do Censo de 2010**. Disponível em: file:///C:/Users/K-43/Documents/a2-%20Tese/Nucleo%203%20-%20Dados%20e%20Sites%20Referencias/IBGE%20-%20Dados/questionario_amostra_cd2010.pdf. Acesso em 15 jan. 2019

IBGE. **Síntese de Indicadores Sociais**: indicadores apontam aumento da pobreza entre 2016 e 2017. Brasília, 2018. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/23298-sintese-de-indicadores-sociais-indicadores-apontam-aumento-da-pobreza-entre-2016-e-2017. Acesso em: 15 jan. 2019.

ISHAY, Micheline R. (org.). **Direitos humanos**: uma antologia – principais escritos políticos, ensaios, discursos e documentos desde a bíblia até o presente. São Paulo: Edusp, 2013.

ITAMARATY. Tratado Constitutivo da União de Nações Sul-Americanas – UNASUL. 2008. Disponível em: http://www.itamaraty.gov.br/images/ed_integracao/docs_UNASUL/TRAT_CONST_PORT.pdf. Acesso em: 03 nov. 2019.

JUBILUT, Liliana Lyra. **O direito internacional dos refugiados e sua aplicação no orçamento jurídico brasileiro**. São Paulo: Método, 2007. 240p.

LAS CASAS, Bartolomé. Em defesa dos índios (c.1548). In: ISHAY, Micheline R. (org.). **Direitos humanos**: uma antologia – principais escritos políticos, ensaios, discursos e documentos desde a bíblia até o presente. São Paulo: Edusp, 2013.

LUKES, Steven. Cinco fábulas sobre direitos humanos. In: ISHAY, Micheline R. (org.). **Direitos humanos**: uma antologia – principais escritos políticos, ensaios, discursos e documentos desde a bíblia até o presente. São Paulo: Edusp, 2013.

MARSHALL, T. H. **Cidadania, Classe Social e Status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MACHADO, Igor José de Renó. **Imobilizações da diferença e os fantasmas de controle: reflexões sobre a produção legislativa recente sobre os imigrantes no brasil.** Disponível em: file:///C:/Users/K/Documents/a-%20Tese%20%20Julho%202020/Renan/A%20VISIBILIDADE%20DOS%20 INVIS%C3%8DVEIS%20.pdf. Acesso em: 20 ago. 2020.

MDS. Bolsa Família: saiba quais são as regras para participar do programa. Disponível em: http://mds.gov.br/area-de-imprensa/noticias/2017/setembro/bolsa-familia-saiba-quais-sao-as-regras-para-participar-do-programa. Acesso em: 15 jan. 2019.

OIM (Organização Internacional para as Migrações). **Migraton trends in South América**. Disponível em: http://robuenosaires.iom.int/sites/default/files/Documentos%20PDFs/Report_Migration_Trends_South_America_N1_EN.pdf. Acesso em: 25 jan. 2019.

OBMigra. Resumo Executivo; Migrações e Mercado de Trabalho no Brasil; Relatório Anual de 2018. Disponível em: file:///C:/Users/K-43/Downloads/resumo-executivo.pdf. Acesso em: 24 jan. 2019.

OLIVEIRA, Emellin et al. Vítimas de guerra. **Salvo Melhor Juízo**, 18 set. 2017a. Podcast SMJ #54. Disponível em: https://m.soundcloud.com/salvo-melhor-ju-zo/smj-54-vitimas-de-guerra. Acesso em: 29 out. 2017.

OLIVEIRA, Wagner. Qual o retrato da migração estrangeira hoje no Brasil, segundo este especialista. **Nexo Jornal.** 2017b. Disponível em: https://www.nexojornal.com.br/entrevista/2017/08/26/Qual-o-retrato-da-migra%C3%A7%C3%A3o-estrangeira-hoje-no-Brasil-segundo-este-especialista. Acesso em: 13 nov. 2017.

OLIVEIRA, Antônio Tadeu R.. Imigrantes no Brasil. Aspectos da seletividade e da questão étnico-racial. In: LUSSI, Carmem. (Org.). **Migrações internacionais.** Abordagens de direitos humanos. Brasília: CSEM – Centro Scalabriniano de Estudos Migratórios, 2017c. p. 137-155.

OLIVEIRA, Márcio de; PEREDA, Lorena; MARCHIORO, Pedro; CAVALCANTI, Leonardo. Haitianos no Paraná (Brasil) em 2018: estratégias em momento de crise. **Revista de Estudos e Pesquisas sobre as Américas**. São Paulo, v. 13, n. 1, p. 193-218, 2019. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/repam/article/view/24296/21615. Acesso em: 20 fev. 2020.

OLIVEIRA, Márcio. **Imigrantes hatianos no estado do paraná em 2015.** Disponível em: file:///C:/Users/K/Documents/a-%20Tese%20%20Julho%202020/Renan/A%20VISIBILIDADE%20DOS%20INVIS%C3%8DVEIS%20.pdf. Acesso em: 20 ago. 2020.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/por.pdf. Acesso em 08 fev. 2016.

ONU. **Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais**. 1966. Disponível em: https://acnudh.org/load/2014/10/CoreTreatiessp.17-29.pdf. Acesso em: 03 out 2019.

ONU. **Pacto Internacional de Direitos Civis e Políticos**. 1966. Disponível em: https://www.oas.org/dil/port/1966%20Pacto%20Internacional%20sobre%20Direitos%20Civis%20e%20Pol%C3%Adticos.pdf. Acesso em: 03 out. 2019.

ONU. **Convenção Internacional sobre a Proteção dos Direitos de Todos os Trabalhadores Migrantes e dos Membros das suas Famílias**. 1990. Disponível em: http://acnudh.org/wp-content/uploads/2012/08/Conven%C3%A7%C3%A3o-Internacional-para-a-Prote%C3%A7%C3%A3o-dos-Direitos-Humanos-de-todos-os-Trabalhadores-Migrantes-e-Membros-de-suas-Fam%C3%Adlias.pdf. Acesso em 02 ago. 2020.

ONU. Comitê DESC. **Recomendação nº 13/1999**. Disponível em: https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/ONU_Observaci%C3%B3n_General_13_Derecho_Educaci%C3%B3n_es.pdf. Acesso em: 03 out. 2019.

ONU. **Declaração e Programa de Ação de Viena**. Conferência Mundial sobre Direitos Humanos. 1993. Disponível em: https://www.oas.org/dil/port/1993%20Declara%C3%A7%C3%A3o%20e%20Programa%20de%20Ac%C3%A7%C3%A3o%20adoptado%20pela%20Confer%C3%Aancia%20Mundial%20de%20Viena%20sobre%20Direitos%20Humanos%20em%20junho%20de%201993.pdf. Acesso em: 24 out. 2019.

ONU. **Relatório da Assembleia Geral da ONU**. Setembro de 2011. Disponível em: https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/RSG_A-66-332_EN.pdf. Acesso em: 30 out. 2019.

ONU. **Declaración de Nueva York para los Refugiados y los Migrantes**. Disponível em: https://www.acnur.org/5b4d0eee4.pdf. Acesso em 17 nov. 2019.

ONU. **Pacto Mundial para Migração Segura, Regular e Ordenada**. Julho de 2018. Disponível em: https://undocs.org/pdf?symbol=es/A/RES/73/195. Acesso em: 19 fev.2020.

ONU. **Migrações, refúgio e apatridia**: guia para comunicadores. Brasília: ACNUR, 2019. Disponível em: https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2019/05/Migracoes-FICAS-color_FINAL.pdf Acesso em: 01 jan. 2019.

PARANÁ. Secretaria da Justiça, Trabalho e Direitos Humanos – DEDIHC. Plano de Políticas Públicas para migrantes, refugiados e apátridas pelo Estado do Paraná. 2018. Disponível em: http://www.dedihc.pr.gov.br/arquivos/File/2015/PlanoEstadualMigranteRefugiadoParana.pdf. Acesso em: 10 dez. 2018.

PARANÁ. Celem – Centro de Línguas Estrangeiras Modernas. Secretaria de Educação. Disponível em: http://www.lem.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=345. Acesso em: 21 fev. 2020.

PIMENTEL, Marília. O dramático vai e vem dos haitianos. 2017. Disponível em: https://www.unicamp.br/unicamp/ju/noticias/2017/08/16/o-dramatico-vai-e-vem-dos-haitianos. Acesso em: 27 out. 2019.

POOLE, Hilary (Org.) et al. **Direitos humanos:** referências essenciais. São Paulo: Edusp, 2007.

PRINS, Baukje; MEIJER, Irene Costera. Como os corpos se tornam matéria: entrevista com Judith Butler. **Rev. Estudos Fem**. Florianópolis, v. 10, n. 1, jan. 2002.

RIBEIRO, Jullyane Carvalho. Construindo refugiados: reflexões sobre gênero e outras categorias de diferenciação na elegibilidade e na administração do refúgio no Brasil. In: LUSSI, Carmem. (Org.). **Migrações internacionais**. Abordagens de direitos humanos. Brasília: CSEM – Centro Scalabriniano de Estudos Migratórios, 2017. p. 235-250.

RUBIO, David Sanchez. **Encantos e desencantos dos direitos humanos**: de emancipações, libertações e dominações. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2014.

SANTOS, Rosane Aparecida Biterlini dos. **A inserção do invisibilizado: um estudo sobre o ensino de língua portuguesa à criança haitiana e a gestão de línguas na educacão básica em Medianeira – Paraná**. Dissertação de Mestrado – Centro de Letras e Saúde, Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Foz do Iguaçu, 2019. Disponível em: http://tede.unioeste.br/bitstream/tede/4476/5/Rosane_Aparecida_Biterlini_dos_Santos_2019.pdf. Acesso em: 20 fev. 2020.

SAYAD, Abdelmalek. **A imigração ou os paradoxos da alteridade**. São Paulo: Edusp, 1998.

SENRA, Ricardo. **'Voz da ONU sobre aborto é mais alta que a de milhares de mulheres' diz socióloga.** Disponível em: http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2016/02/160205_aborto_onu_efeitos_brasil_rs Acesso em: 09 fev. 2016.

SHERMAN, Rebecca. Objeção de consciência. In: POOLE, Hilary (Org.) et al. **Direitos humanos:** referências essenciais. São Paulo: Edusp, 2007.

SILVA, Sidney Antônio. Migração e cidadania. Desafios à inclusão dos imigrantes no Brasil. In: LUSSI, Carmem. (Org.). **Migrações internacionais**. Abordagens de direitos humanos. Brasília: CSEM – Centro Scalabriniano de Estudos Migratórios, 2017. p. 81-93.

SOUTHARD, Jo Lynn. Minorias sexuais. In: POOLE, Hilary (Org.) et al. **Direitos humanos:** referências essenciais. São Paulo: Edusp, 2007.

UNESCO. **Convenção relativa à luta contra as discriminações na esfera do ensino**. 1960. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000132598_por. Acesso em 30 set. 2019.

UNICEF. **Convenção sobre os direitos da criança**. 1989. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca Acesso em: 27 jan 2016.

UNICEF. **Todas as crianças na escola em 2015**: iniciativa global pelas crianças fora da escola. (Relatório) Brasília, 2012. Disponível em: http://www.unicef.org/brazil/pt/br_oosc_ago12.pdf. Acesso em: 26 jan. 2016.

WILKINSON, Robert. Povos indígenas. In: POOLE, Hilary (Org.) et al. **Direitos humanos:** referências essenciais. São Paulo: Edusp, 2007.

XIMENES, Salomão Barros. **Direito à qualidade na educação básica**: teoria e crítica. São Paulo: Quartier Latin, 2014.

APÊNDICE

1. Tabela secretária colégio A

Segue aqui uma tabela onde trabalhamos junto com a secretária do colégio A, para melhor organizar as trocas de informações.

Obs. Por uma questão de ética, suprimimos os nomes dos alunos e da escola, nos documentos, para preservar a identidade deles.

ALUNOS DESISTENTES E ATIVOS – COLÉGIO A

	NOME	CONTATO	OBTIVE CONTATO	REALIZEI ENTREVISTA	IDADE (obter idade dos que não tem)	TURMA EM2018	BOLETIM ESCOLAR DE 2018	RELATÓRIO FINAL DA SUA TURMA DE 2018	BOLETIM ESCOLAR DE ANOS ANTERIORES A 2018 (QUANDO TIVER ESTUDADO)	RELATORIO FINAL DA SUA TURMA DE ANOS ANTERIORES A 2018 (QUANDO TIVER ESTUDADO)
ALUNOS DESISTENTES										
1			correto		30	1D	ok	ok	-	-
2			correto		19	1C	ok	ok	-	-
3			ok	OK	23	1D	ok	ok	-	-
4			Correto		21	1D	ok	ok	-	-
5			correto		31	1D	ok	ok	-	-
6			ok	OK	41	1D	ok	ok	-	-
7			ok	A realizar	21	1D	ok	ok	-	-
8			Não deixou		29	1D	ok	ok	-	-
9			ok	OK	20	1D	ok	ok	-	-
10			ok	OK	24	1D	ok	ok	-	-
11			ok	OK	23	1D	ok	ok	OK	OK
12			A realizar	A realizar	21	1A	ok	ok	OK	OK
ALUNOS ATIVOS										
1			ok	OK	18	2D	ok	OK	OK	OK
2			ok	OK	16	1A	ok	OK		
3			ok	OK	16	1B	ok	OK		
4			ok	OK	35	2D	ok	OK	OK	OK

APÊNDICE

2. Roteiro para Assistente Social

a. Vocês têm conhecimento de migrantes estrangeiros ou mesmo, brasileiros, que não recebem o programa Bolsa Família[26], no entanto, a renda média por domicílio, per capita, ainda os colocam em situação de extrema pobreza, isto é, possuem renda inferior aos 1,90 dólares por dia, ou R$ 140,00 por mês[27]?

b. Vocês encontram, nas suas visitas, pessoas na idade escolar obrigatória, na faixa etária de 4 aos 17 anos, fora da escola, quer sejam migrantes estrangeiros ou brasileiros? E por qual(is) motivo(s) ela(s) estariam fora da escola?

c. Sobre as famílias que recebem o Bolsa Família, vocês têm notícias de crianças em idade escolar, fora da escola?

d. Todas as pessoas que solicitam o benefício, estando dentro dos critérios para serem atendidas? Isto é, existe uma cota para cada município que possa ser atendido? Ou, em outras palavras, existe uma demanda reprimida?

e. Refinando a pergunta. Se eu contrastar o número de famílias em situação de pobreza extrema que vivem no município, com o número que recebem o Bolsa Família, há demanda reprimida?

f. Os migrantes estrangeiros encontram dificuldade para realizar o cadastro único? Quais seriam essas dificuldades?

g. Os migrantes estrangeiros que estão no Brasil sem terem procurado a Polícia Federal significa que estão impossibilitados de obterem os benefícios sociais, nas esferas estadual e federal?

h. Vocês sabem precisar o número de haitianos que recebem algum benefício social?

i. Nas visitas, vocês encontram haitianos em situação de extrema pobreza? E brasileiros?

---

26 Para estar no Bolsa Família, é preciso ter renda por pessoa de até R$ 85,00 mensais. Se a família tiver na sua composição crianças ou adolescentes de até 17 anos, o patamar passa para R$ 170 mensais.

27 Valores extraídos da Síntese de Indicadores Sociais (SIS) do IBGE, que considera a linha de pobreza proposta pelo Banco Mundial, rendimento de até US$ 5,5 por dia, ou R$ 406 por mês. E de US$ 1,90 por dia (R$ 140 por mês), que estariam na extrema pobreza.

j. Vocês recebem queixas dos haitianos, sobre a ação de agenciadores ou de coiotes, atuando tanto aqui no Brasil, como no Haiti?

k. Todos haitianos encontram vagas para seus filhos, mesmo na pré-escola, de 4 e 5 anos?

l. O que você sente falta, julga ser necessário, ou que poderia ser melhorado para que houvesse melhores condições de ensino e de aprendizagem, tanto para o estudante migrante estrangeiro, assim como para o estudante brasileiro?

APÊNDICE

(Somente a primeira página. O roteiro completo possuía 10 páginas. Foi o que utilizamos na primeira entrevista. Sem ainda ser traduzido, somente em português.)

3. Questionário ao Migrante

De início, informamos que este questionário tem por objetivo apenas obter dados para nossa pesquisa de doutorado, junto ao Programa de Pós-graduação em Educação pela UFPR.

Nesse sentido, esclarecemos que essas informações serão mantidas em sigilo, assim como, garantido o anonimato do entrevistado.

Por outro lado, cabe ressaltar a importância da sua colaboração com a nossa pesquisa, uma vez que ela tem como propósito sensibilizar as autoridades governamentais, e a sociedade como um todo, sobre a necessidade de ações humanitárias que propiciem a proteção e assistência às pessoas em situação de vulnerabilidade social, motivadas sobretudo pelo deslocamento humano forçado. Mais especificamente, focaremos as violações dos direitos humanos que impedem ou prejudicam a realização do direito à educação, a essas populações em situação de refúgio ou migração estrangeira.

Contando com seu apoio e colaboração, desde já agradecemos.

CARACTERÍSTICAS DO ENTREVISTADO

1- Nome: (facultativo)
_____

2- Telefone/Whatsapp: (facultativo) _____
3- Email: (facultativo) _____
4- Cidade onde mora: _____
5- Sexo: ( ) masculino ( ) feminino
6- Idade: _____
7- Cor: [conforme definição pelo IBGE] ( ) preta ( ) parda ( ) branca ( ) indígena ( ) outra: _____
8- Nacionalidade: _____ 5- Idioma materno: _____
9- Fala outro(s) idioma(s)? Qual(is)? _____
10- Há quanto tempo está no Brasil? _____
11- Como é o seu nível de compreensão da língua portuguesa?
( ) muito pouco [até 25%] ( ) razoável [até 50%] ( ) bom [até 75%
( ) ótimo
[até 100%]
12- Nível de instrução: ( ) ensino elementar - cerca de 5 a 6 anos de estudos
( ) ensino intermediário – cerca de 9 anos de estudos
( ) ensino secundário – cerca de 10 a 12 anos de estudos
( ) nível superior – qual curso?
_____
( ) outros níveis – quais cursos? _____

APÊNDICE

Obs. Montamos originalmente esses documentos no formato paisagem. De tal forma que quando aqui os inserimos em formato retrato, dificultou eles se manterem com as informações organizadas da mesma forma que estavam quando os concebemos.

4. Roteiro – ensino médio (com a tradução em crioulo)

Migrant Kesyonè – Lekòl Segondè *Nan kòmansman an, nou enfòme ke kesyonè sa a sèlman gen entansyon jwenn done pou rechèch doktora nou an, nan Pwogram pos gradye nan Edikasyon nan UFPR.* *Nan sans sa a, nou klarifye ke nou pral kenbe enfòmasyon sa a konfidansyèl, osi byen ke, garanti anonim nan entèvyou a.* *Yow lòt kote, li enpòtan pou mete aksan sou enpòtans kolaborasyon ou nan rechèch nou an, paske objektif li se rive sansibilize otorite gouvènman yo, ak sosyete an antye sou nesesite pou aksyon imanitè pou bay pwoteksyon ak asistans pou moun ki nan sitiyasyon vilnerabilite sosyal, espesyalman moun ki deplase nan lavi. Plis espesyalman, nou chache idantifye si gen kondisyon oswa sitiyasyon ki anpeche oswa anpeche realizasyon dwa nan edikasyon, popilasyon sa yo ki nan sitiyasyon refij oswa migrasyon etranje.* *Avèk sipò ou ak kolaborasyon, nou remèsye ou davans.*	Questionário ao Migrante – Ensino Médio De início, informamos que este questionário tem apenas o objetivo de obter dados para nossa pesquisa de doutorado, junto ao Programa de Pós-graduação em Educação pela UFPR. Nesse sentido, esclarecemos que essas informações serão mantidas em sigilo, assim como, garantido o anonimato do entrevistado. Por outro lado, cabe ressaltar a importância da sua colaboração com a nossa pesquisa, uma vez que ela tem como propósito sensibilizar as autoridades governamentais, e a sociedade como um todo, sobre a necessidade de ações humanitárias que propiciem a proteção e assistência às pessoas em situação de vulnerabilidade social, motivadas sobretudo pelo deslocamento humano forçado. Mais especificamente, buscamos identificar se há condições ou situações que impedem ou prejudicam a realização do direito à educação, a essas populações em situação de refúgio ou migração estrangeira. Contando com seu apoio e colaboração, desde já agradecemos.
Karakteristik moun kap repon n kesyon yo	CARACTERÍSTICAS DO ENTREVISTADO
1- Non on:	1 - Nome
2- Telefòn / Whatsapp: (si ou gen)	2 – Telefone / Whatsapp (se tiver)
3- Imèl: (si ou gen)	3- Email: (se tiver)
4- Vil kote w ap viv la:	4- Cidade onde mora:
5- Sèks: ( ) gason ( ) fi	5- Sexo: ( ) masculino ( ) feminino
6- Laj:	6- Idade
7- Koulè: ( ) nwa ( ) mawon ( ) blan ( ) endijèn ( ) lòt: _____	7- Cor: ( ) preta ( ) parda ( ) branca ( ) indígena ( ) outra:___

8- Nasyonalite:	8- Nacionalidade
9- Manman lang:	9- Idioma materno
10- Ou pale yon lòt lang? Ki lòt?	10- Fala outro(s) idioma(s)? Qual(is)?
11- Konbyen tan ou te gen Brezil?	11- Há quanto tempo está no Brasil?
12- Ki nivo ou konpreyansyon ou genyen sou lang Pòtigè? *( ) anpil [jiska 25%] ( ) rezonab [jiska 50%]* *( ) bon [jiska 75%] ( ) pi bon [jiska 100%]*	12- Como é o seu nível de compreensão da língua portuguesa? ( ) muito pouco [até 25%] ( ) razoável [até 50%] ( ) bom [até 75%] ( ) ótimo [até 100%]
13- Nivo enstriksyon: *( ) kingdegaten – 3 a 5 ane fin vye granmoun* *( ) primè – fondamantal - 6 a 14 ane fin vye granmoun* *( ) segondè – 15 a 18 ane fin vye granmoun* *( ) pwofesyonèl - ki kou?* _____ *( ) inivesite - ki kou?* _____ *( ) nivo lòt - ki kou?*	13- Nível de instrução: ( ) educação infantil - creche – 0 a 3 anos de idade ( ) educação infantil – pré-escola – 4 e 5 anos de idade ( ) ensino fundamental – fase I – 6 a 10 anos de idade ( ) ensino fundamental – fase I – 11 a 14 anos de idade ( ) ensino médio – 15 a 17 anos de idade ( ) ensino secundário técnico – qual curso? _____ ( ) nível superior – qual curso? _____ ( ) outros níveis – quais cursos? _____
14- Edikasyon nan peyi ou te gratis oswa peye? *( ) gratis ( ) peye*	14- A educação no seu país de origem era gratuita ou paga? ( ) gratuita ( ) paga
15- Èske w ap etidye kounye a? Ki kou ak ki klas?	15- Estuda atualmente? Qual curso e nível de instrução? /
16- Relijyon: ( ) Pa gen relijyon ( ) lòt:	16- Religião: ( ) Sem religião ( ) outros
17- Ou gen timoun? *Si wi, konbyen: ____* *Ou ap viv avèk yo: ( ) wi ( ) non* *Èske ou gen timoun ki ap etidye nan edikasyon debaz isit la nan Brezil?* *( ) non* *( ) Si wi, ki kote li ap etidye? ___* *( ) Nan ki klas li ye?_____*	17- Tem filho(s)? - Caso sim, quanto(s): - Mora(m) com você: ( ) sim ( ) não Você tem filhos estudando na educação básica aqui no Brasil? ( ) não ( ) Caso sim, onde ele(s) estuda(m)? ( ) Em qual série ou ano de estudo?
18- Èske w ap travay kounye a? *( ) non*	18- Trabalha atualmente? ( ) não

( ) wi	( ) sim
19- Si wi, nan ki sa?	19- Em que?
20- Ki kantite tan travay chak jou? ____	20- Qual a carga horária diária?
21- Konbyen wap touche nan limit sayo, nan Reais? *( ) 0 jiska 1000 reais ( ) 1000 jiska 2000 reais* *( ) 2000 jiska 3000 reais ( ) plis pase 3000 reais*	21- Qual a remuneração você recebe aproximada em moeda do Brasil, isto é, reais? ( ) 0 a 1.000,00 reais ( ) 1.000,00 a 2.000,00 reais ( ) 2.000,00 a 3.000,00 reais ( ) acima de 3.000,00 reais
22- Depi konbyen tan wap travay?	22- Há quanto tempo começou a trabalhar?
23- Ki jan yo te kondisyon ekonomik ou nan peyi lakay ou? *( ) ensifizan - revni ki ba [revni fanmi ki rive jiska 2.000 reais]* *( ) ensifizan - mwayèn ki ba [revni fanmi jiska 4.000 reais]* *( ) satisfezan - mwayèn entèmedyè [revni fanmi ki rive jiska 10.000 reais]* *( ) satisfezan - mwayèn segondè [fanmi revni ki rive jiska 18.000 reais]* *( ) privilejye - anwo klas [fanmi revni anwo a 18.000 reais]* *( ) lòt:*	23- Como era sua condição econômica no seu país de origem? ( ) insuficiente – baixa renda [renda familiar de até 2.000 reais] ( ) insuficiente – média baixa [renda familiar de até 4.000 reais] ( ) satisfatória - média intermediária [renda familiar de até 10.000 reais] ( ) satisfatória - média alta [renda familiar de até 18.000 reais] ( ) privilegiada - classe alta [renda familiar acima de 18.000 reais] ( ) outros: _____
24- Kouman kondisyon ekonomik ou ye jodi a, isit la nan Brezil? *( ) ensifizan - revni ki ba [revni fanmi ki rive jiska 2.000 reais]* *( ) ensifizan - mwayèn ki ba [revni fanmi jiska 4.000 reais]* *( ) satisfezan - mwayèn entèmedyè [revni fanmi ki rive jiska 10.000 reais]* *( ) satisfezan - mwayèn segondè [fanmi revni ki rive jiska 18.000 reais]* *( ) privilejye - anwo klas [fanmi revni anwo a 18.000 reais]* *( ) lòt:*	24- Como está hoje sua condição econômica, aqui no Brasil? ( ) insuficiente – baixa renda [renda familiar de até 2.000,00 reais] ( ) insuficiente – média baixa [renda familiar de até 4.000,00 reais] ( ) satisfatória - média intermediária [renda familiar de até 10.000 reais] ( ) satisfatória - média alta [renda familiar de até 18.000 reais] ( ) privilegiada - classe alta [renda familiar acima de 18.000 reais] ( ) outros: _____
25- Konbyen moun ki abite nan kay ou?	25- Quantas pessoas moram na sua casa?
26- Ki jan ou defini estati migran ou? *( ) refijye* *( ) azil* *( ) imigran* *( ) apatrid* *( ) lòt*	26- 24- Como você define sua condição de migrante? ( ) refugiado ( ) asilado [perseguida por motivos políticos em seu país de origem] ( ) imigrante [pessoa que se desloca, em geral, de forma voluntária, de seu país de origem para outro, com intenção de se estabelecer por algum tempo no país de acolhida] ( ) apátrida [pessoa que não seja considerada como nacional, com cidadania, por nenhum país] ( ) outro

27- Ki sa ki motive vini ou, oswa fanmi ou, nan Brezil?	27 - O que motivou sua vinda, ou a de seus familiares, para o Brasil?
28- Èske kondisyon lavi yo jwenn isit la minimòm satisfezan, oswa èske yo toujou ensifizan, nan pwen kote ou, oswa paran, toujou panse kite Brezil?	28- As condições de vida encontradas aqui são minimamente satisfatórias, ou ainda são insuficientes, a ponto de você, ou de seus pais ou responsáveis, ainda pensarem procurar um outro país para viver?
29- Ou menm, oswa paran ou oswa responsab, te deja mande kèk pwoteksyon oswa asistans nan enstitisyon piblik nan Brezil, pou satisfè bezwen debaz yo tankou: - manje; - lojman; - edikasyon; - sante; - konsèy legal; oswa nenpòt ki lòt? Si wi, kòmante:	29- Você, ou seus pais ou responsáveis, já chegaram a solicitar alguma proteção ou ajuda das instituições públicas do Brasil, para atender às necessidades básicas de: - alimentação; - moradia; - educação; - saúde; - assessoria jurídica; ou de outras quaisquer? Caso sim, comente:
SOU DWA POU EDIKASYON - disponiblite, aksè, akseptab, ak adaptabilite *Disponiblite*	ACERCA DO DIREITO À EDUCAÇÃO - disponibilidade, acessibilidade, aceitabilidade, e adaptabilidade Disponibilidade
31- Ou, oswa paran ou oswa responsab, ou te iwenn difililte pou valide dokiman lekol ou? *( ) non* *( ) wi:* _____	30- Você, ou seus pais ou responsáveis, encontraram dificuldade para que fosse reconhecido seu documento de comprovante escolar do seu país de origem? ( ) não ( ) sim _____
32- Ou menm, oswa paran ou oswa responsab, ou te jwenn difikilte pou etidy? *( ) non* *( ) wi:*_____	31- Você, ou seus pais ou responsáveis, encontraram dificuldade para que te fosse concedida uma vaga para estudar ? ( ) não ( ) sim _____
Aksè - Non-diskriminasyon	Acessibilidade - Não discriminação
32- Èske ou obsève, nan tèt ou oswa manm fanmi ou oswa gadyen, nenpòt kalite diskriminasyon, nan anviwònman lekòl la oswa andeyò li, konsènan: *( ) peyi orijin oswa orijin sosyal ( ) koulè nan po ( ) ras oswa etnisite ( ) lang manman* *( ) laj ( ) sèks ( ) oryantasyon seksyèl* *( ) idantite seksyèl* *( ) kondisyon ekonomik oswa nesans* *( ) opinyon politik oswa nenpòt lòt nati* *( ) estati imigran (imigran, refijye, azil, moun ki pagen, elatriye)* *( ) kondisyon moun ki bezwen pwoteksyon ak asistans gouvènman ak imanitè* *( ) yon lòt sitiyasyon* *Èske ou ka dekri sitiyasyon an (yo):*	32- Você observa, para contigo ou para com seus familiares ou responsáveis, algum tipo de discriminação, no ambiente escolar ou fora dele, no tocante a: ( ) país de origem ou origem social ( ) cor da pele ( ) raça ou etnia ( ) idioma materno ( ) idade ( ) sexo ( ) orientação sexual ( ) identidade de gênero ( ) condição econômica ou de nascimento ( ) opinião política ou de qualquer outra natureza ( ) condição de migrante (imigrante, refugiado, asilado, apátrida, etc) ( ) condição de pessoa que necessita proteção e assistência governamental e humanitária ( ) outra situação Poderia descrever a(s) situação(ões):
33- Èske w gen nenpòt difikilte nan aksè nan lekòl oswa nan pèfòmans lekòl poutèt sa? Si wi, kòmantè:	33- Estaria tendo algum prejuízo no acesso à escola ou no desempenho escolar em função disto? Caso sim, comente:

Aksè fizik *34 Èske lekòl kote ou toupre lakay ou, nan menm minisipalite a? Nan ki distans apwoksimatif?* *( ) wi: distans apwoksimatif? _____* *( ) non: distans apwoksimatif?*	Acessibilidade física 34- A escola onde te foi concedida a vaga fica próxima de sua casa, no mesmo município? A que distância aproximada? ( ) sim: distância aproximada? _____ ( ) não: distância aproximada? _____
Acessibilidade econômica *35- Eske ou resevwa asistans finansye nan Eta brezilyen la, tankou Pwogram Bolsa Família a?*	Acessibilidade econômica 35- Você recebe alguma ajuda financeira por parte do Estado brasileiro como, por exemplo, do programa Bolsa Família?
36- Èske sa yo machandiz gratis ak sèvis ki ofri ou kòm yon elèv? *transpò ( ) wi ( ) Si ou non, anviwon ki kantite lajan ou peye? ____* *inifòm ( ) wi ( ) Si ou non, anviwon ki kantite lajan ou peye? _____* *materyèl didactic ( ) wi ( ) Si ou non, anviwon ki kantite lajan ou peye? _____* *manje ( ) wi ( ) Si ou non, anviwon ki kantite lajan ou peye?*	36- É fornecido a você, na condição de estudante, os seguintes bens e serviços gratuitos? transporte ( ) sim ( ) Caso não, qual o valor aproximado pago por você?_____ uniforme ( ) sim ( ) Caso não, qual o valor aproximado pago por você?_____ material didático ( ) sim ( ) Caso não, qual o valor aproximado pago por você?_____ alimentação ( ) sim ( ) Caso não, qual o valor aproximado pago por você?_____
37- Si ou te bezwen nenpòt swen nan rezo sante piblik la, èske ou te gen okenn obstak oswa difikilte pou sèvi w nan,yo sitou paske ou se yon migran etranje? *( ) Mwen pa poko sèvi* *( ) Mwen te dwe pran swen nan men mwen pa t gen okenn restriksyon sou sèvis la* *( ) Mwen te sèvi, men mwen te gen restriksyon kisa?*	37- Caso você tenha precisado de algum atendimento na rede pública de saúde, você teve algum impedimento ou dificuldade para ser atendido, principalmente por ser migrante estrangeiro? ( ) ainda não precisei ser atendido ( ) precisei ser atendido mas não tive nenhuma restrição no atendimento ( ) precisei ser atendido, mas tive restrições qual(is)? _____
Akseptab *38- Èske fòm lan ak kontni nan edikasyon, metòd ak pwosesis pedagojik yo enpòtan, pou wou, respekte kilti ou?* *( ) wi:* *( ) non*	Aceitabilidade 38- Você sente falta de alguma conexão do conteúdo estudado em sala de aula com suas origens ou com a cultura do seu país de origem, para que o conteúdo viesse a fazer mais sentido para você? ( ) sim ( ) não
Èske fòm lan ak kontni nan edikasyon, metòd ak pwosesis pedagojik yo enpòtan, pou wou, respekte kilti ou? *( ) wi: _____* *( ) non: _____*	39- A forma e o conteúdo da educação, incluindo os conteúdos, os métodos e os processos pedagógicos, são relevantes, adequados culturalmente e de boa qualidade para você? ( ) sim: _____ ( ) não: _____
Adaptabilite - Prezèvasyon idantite - Divèsite ak pluralism nan ansèyman *39- Nan moun, kilti, kote, oswa lòt aspè, ki sa ki pi manke de peyi orijin ou?*	Adaptabilidade – Preservação da identidade – Diversidade e pluralismo de ensino 40- Das pessoas, da cultura, dos lugares, ou de outros aspectos, o que mais sente falta do seu país de origem?
40- - Pandan ou nan sal klas diferan, èske gen entèpretasyon nan kontni na ki fèt nan lang natif natal ou?	41- 54- Durante as aulas nas diferentes disciplinas, existe a interpretação do conteúdo para o seu idioma materno, por algum meio?

( ) non *( ) Si wi, nan ki fason?*	( ) não ( ) Caso sim, comente:
Èske ou wè gen yon lekòl fleksib, nan sans pou gen inisyativ pwofesè yo pou edikasyonyap bay la ouadapte a bezwen ou, konsidere reyalite sosyal, ekonomik ak kiltirèl, ou tap viv nan peyi orijin ou? *( ) non* *( ) Si wi, èske ou ka bay yon egzanp?* _____	42- Você observa uma escola flexível, no sentido de contar com iniciativas por parte de professores para que a educação oferecida se adapte às suas necessidades, considerando a realidade do seu contexto social, econômico e cultural, vivenciada no seu país de origem? ( ) não ( ) Caso sim, você pode exemplificar _____
41- Pwofesè Pòtigè a konnen lang manman ou? *( ) non* *( ) Si wi, nan ki nivo konesans:* *( ) ti kras ( ) rezonab ( ) bon domèn*	43- O(A) professor(a) de português conhece seu idioma materno? ( ) não ( ) Caso sim, com que nível de conhecimento: ( ) pouco ( ) razoável ( ) bom domínio
57- Pou kisa kou a pa rive nan lang natifnatal ou a ka anpeche aprantisaj ou? *( ) non* *( ) Si wi, nan sa ki entansite:* *( ) trè ti [jiska 25%] ( ) konsiderab [jiska 50%]* *( ) byen [jiska 75%] ( ) anpil enkonvenyans [prèske 100%]*	44- A não oferta de aulas sendo traduzidas no seu idioma materno está prejudicando o seu aprendizado? ( ) não ( ) Caso sim, com que intensidade: ( ) muito pouco [até 25%] ( ) considerável [até 50%] ( ) bastante [até 75%] ( ) prejudica muito [quase 100%]
Èske ou antreprann, sou pwòp inisyativ ou, yon kou nan lang Pòtigè a nan yon pwojè oswa enstitisyon endepandan nan lekòl ou a?	45- Você realiza, por iniciativa própria, curso da língua portuguesa em um projeto ou instituição independente de sua escola?
46- Ki jan pèfòmans lekòl ou a nan ane eskolè sa a?	46- Como está/foi o seu desempenho escolar neste ano letivo?
47. Ki sa ou manke, èske ou panse ke li nesesè, oswa li ka amelyore konsa ke ta gen pi bon ansèyman ak aprantisaj kondisyon pou elèv migran etranje a?	47- O que você sente falta, julga ser necessário, ou que poderia ser melhorado para que houvesse melhores condições de ensino e de aprendizagem para o estudante migrante estrangeiro?

APÊNDICE

Um questionário que passamos a obter do respondente, por escrito, antes de iniciarmos a entrevista

5 Características do entrevistado

Karakteristik moun kap repon n kesyon yo - CARACTERÍSTICAS DO ENTREVISTADO

Migrant Kesyonè	Questionário ao Migrante
Nan kòmansman an, nou enfôme ke kesyonè sa a sèlman gen entansyon jwenn done pou rechèch doktora nou an, nan Pwogram pos gradye nan Edikasyon nan UFPR. ***Nan sans sa a, nou klarifye ke nou pral kenbe enfômasyon sa a konfidansyèl, osi byen ke, garanti anonim nan entèvyou a.*** ***Yow lòt kote, li enpòtan pou mete aksan sou enpòtans kolaborasyon ou nan rechèch nou an, paske objektif li se rive sansibilize otorite gouvènman yo, ak sosyete an antye sou nesesite pou aksyon imanitè pou bay pwoteksyon ak asistans pou moun ki nan sitiyasyon vilnerabilite sosyal, espesyalman moun ki deplase nan lavi. Plis espesyalman, nou chache idantifye si gen kondisyon oswa sitiyasyon ki anpeche oswa anpeche realizasyon dwa nan edikasyon, popilasyon sa yo ki nan sitiyasyon refij oswa migrasyon etranje.*** ***Avèk sipò ou ak kolaborasyon, nou remèsye ou davans.***	De início, informamos que este questionário tem apenas o objetivo de obter dados para nossa pesquisa de doutorado, junto ao Programa de Pós-graduação em Educação pela UFPR. Nesse sentido, esclarecemos que essas informações serão mantidas em sigilo, assim como, garantido o anonimato do entrevistado. Por outro lado, cabe ressaltar a importância da sua colaboração com a nossa pesquisa, uma vez que ela tem como propósito sensibilizar as autoridades governamentais, e a sociedade como um todo, sobre a necessidade de ações humanitárias que propiciem a proteção e assistência às pessoas em situação de vulnerabilidade social, motivadas sobretudo pelo deslocamento humano forçado. Mais especificamente, buscamos identificar se há condições ou situações que impedem ou prejudicam a realização do direito à educação, a essas populações em situação de refúgio ou migração estrangeira. Contando com seu apoio e colaboração, desde já agradecemos.
Karakteristik moun kap repon n kesyon yo	CARACTERÍSTICAS DO ENTREVISTADO
1- Non on:	1 - Nome
2- Telefòn / Whatsapp: (si ou gen)	2 – Telefone / Whatsapp (se tiver)
3- Imèl: (si ou gen)	3- Email: (se tiver)
4- Vil kote w ap viv la:	4- Cidade onde mora:
5- Sèks: ( ) gason ( ) fi	5- Sexo: ( ) masculino ( ) feminino
6- Laj:	6- Idade
7- Manman lang:	7- Idioma materno
8- Ou pale yon lòt lang? Ki lòt?	8- Fala outro(s) idioma(s)? Qual(is)?
9- Konbyen tan ou te gen Brezil?	9- Há quanto tempo está no Brasil?

APÊNDICE

(Somente a partir das questões que diferem do roteiro do ensino médio)

6 Alunos desistentes

SOU DWA POU EDIKASYON - disponiblite, aksè, akseptab, ak adaptabilite	ACERCA DO DIREITO À EDUCAÇÃO - disponibilidade, acessibilidade, aceitabilidade, e adaptabilidade
29- Ki kou ak nivo edikasyon ou te sispann etidye??	29- Qual curso e nível de instrução você parou de estudar?
30- Ki sa ki motive ou vle sispann ale lekòl?	30- O que te motivou a querer deixar de ir para a escola?
31- Eske ou te chache yon pòs vid nan maten oswa nan apremidi? ( ) *non* ( ) *wi:* Si se konsa, yo te refize pòs vid an paske ou pi gran pase 17 ane?	31- Você procurou uma vaga de manhã ou de tarde? ( ) não ( ) sim Em caso afirmativo, a vaga foi negada porque você tem mais de 17 anos de idade?
Disponiblite 32- Ou, oswa paran ou oswa responsab, ou te iwenn difililte pou valide dokiman lekol ou? ( ) *non* ( ) *wi:* _____	Disponibilidade 32- Você, ou seus pais ou responsáveis, encontraram dificuldade para que fosse reconhecido seu documento de comprovante escolar do seu país de origem? ( ) não ( ) sim _____
33- Ou menm, oswa paran ou oswa responsab, ou te jwenn difikilte pou etidy? ( ) *non* ( ) *wi:*_____	33- Você, ou seus pais ou responsáveis, encontraram dificuldade para que te fosse concedida uma vaga para estudar ? ( ) não ( ) sim _____
Aksè - Non-diskriminasyon	Acessibilidade - Não discriminação
34- *Èske ou obsève, nan tèt ou oswa manm fanmi ou oswa gadyen, nenpòt kalite diskriminasyon, nan anviwònman lekòl la oswa andeyò li, konsènan:* ( ) peyi orijin oswa orijin sosyal ( ) koulè nan po ( ) ras oswa etnisite ( ) lang manman ( ) laj ( ) sèks ( ) oryantasyon seksyèl ( ) idantite seksyèl ( ) kondisyon ekonomik oswa nesans ( ) opinyon politik oswa nenpòt lòt nati ( ) estati imigran (imigran, refijye, azil, moun ki pagen, elatriye) ( ) kondisyon moun ki bezwen pwoteksyon ak asistans gouvènman ak imanitè ( ) yon lòt sitiyasyon Èske ou ka dekri sitiyasyon an (yo): _____	34- Você observa, para contigo ou para com seus familiares ou responsáveis, algum tipo de discriminação, no ambiente escolar ou fora dele, no tocante a: ( ) país de origem ou origem social ( ) cor da pele ( ) raça ou etnia ( ) idioma materno ( ) idade ( ) sexo ( ) orientação sexual ( ) identidade de gênero ( ) condição econômica ou de nascimento ( ) opinião política ou de qualquer outra natureza ( ) condição de migrante (imigrante, refugiado, asilado, apátrida, etc) ( ) condição de pessoa que necessita proteção e assistência governamental e humanitária ( ) outra situação Poderia descrever a(s) situação(ões):
35- *Èske w gen nenpòt difikilte nan aksè nan lekòl oswa nan pèfòmans lekòl poutèt sa? Si wi, kòmantè:*	35- Estaria tendo algum prejuízo no acesso à escola ou no desempenho escolar em função disto? Caso sim, comente:

Aksè fizik 36 *Èske lekòl kote ou toupre lakay ou, nan menm minisipalite a? Nan ki distans apwoksimatif?* ( ) *wi: distans apwoksimatif?* _____ ( ) *non: distans apwoksimatif?* _____	Acessibilidade física 36- A escola onde te foi concedida a vaga fica próxima de sua casa, no mesmo município? A que distância aproximada? ( ) sim: distância aproximada? _____ ( ) não: distância aproximada? _____
Acessibilidade econômica 37- Eske ou resevwa asistans finansye nan Eta brezilyen la, tankou Pwogram Bolsa Família a?	Acessibilidade econômica 37- Você recebe alguma ajuda financeira por parte do Estado brasileiro como, por exemplo, do programa Bolsa Família?
38- *Èske sa yo machandiz gratis ak sèvis ki ofri ou kòm yon elèv?* transpò ( ) wi ( ) Si ou non, anviwon ki kantite lajan ou peye? __ inifòm ( ) wi ( ) Si ou non, anviwon ki kantite lajan ou peye? __ materyèl didactic ( ) wi ( ) Si ou non, anviwon ki kantite lajan ou peye? __ manje ( ) wi ( ) Si ou non, anviwon ki kantite lajan ou peye? __	38- Era fornecido a você, na condição de estudante, os seguintes bens e serviços gratuitos? transporte ( ) sim ( ) Caso não, qual o valor aproximado pago por você?___ uniforme ( ) sim ( ) Caso não, qual o valor aproximado pago por você?___ material didático ( ) sim ( ) Caso não, qual o valor aproximado pago por você?___ alimentação ( ) sim ( ) Caso não, qual o valor aproximado pago por você?___
39- *Si ou te bezwen nenpòt swen nan rezo sante piblik la, èske ou te gen okenn obstak oswa difikilte pou sèvi w nan,yo sitou paske ou se yon migran etranje?* *( ) Mwen pa poko sèvi* ( ) Mwen te dwe pran swen nan men mwen pa t gen okenn restriksyon sou sèvis la ( ) Mwen te sèvi, men mwen te gen restriksyon *kisa?*	39- Caso você tenha precisado de algum atendimento na rede pública de saúde, você teve algum impedimento ou dificuldade para ser atendido, principalmente por ser migrante estrangeiro? ( ) ainda não precisei ser atendido ( ) precisei ser atendido mas não tive nenhuma restrição no atendimento ( ) precisei ser atendido, mas tive restrições qual(is)? _____
Akseptab 40- *Èske fòm lan ak kontni nan edikasyon, metòd ak pwosesis pedagojik yo enpòtan, pou wou, respekte kilti ou?* ( ) *wi:* ( ) non	Aceitabilidade 40- Você sentia falta de alguma conexão do conteúdo estudado em sala de aula com suas origens ou com a cultura do seu país de origem, para que o conteúdo viesse a fazer mais sentido para você? ( ) sim ( ) não
41- Èske fòm lan ak kontni nan edikasyon, metòd ak pwosesis pedagojik yo enpòtan, pou wou, respekte kilti ou? ( ) *wi:* _____ ( ) *non:* _____	41- A forma e o conteúdo da educação, incluindo os conteúdos, os métodos e os processos pedagógicos, eram relevantes, adequados culturalmente e de boa qualidade para você? ( ) sim: _____ ( ) não: _____
Adaptabilite - Prezèvasyon idantite - Divèsite ak pluralism nan ansèyman 42- *Nan moun, kilti, kote, oswa lòt aspè, ki sa ki pi manke de peyi orijin ou?*	Adaptabilidade – Preservação da identidade – Diversidade e pluralismo de ensino 42- Das pessoas, da cultura, dos lugares, ou de outros aspectos, o que mais sente falta do seu país de origem?
43- - *Pandan ou nan sal klas diferan, èske gen entèpretasyon nan kontni na ki fèt nan lang natif natal ou?* ( ) *non* ( ) *Si wi, nan ki fason?*	43- Durante as aulas nas diferentes disciplinas, existia a interpretação do conteúdo para o seu idioma materno, por algum meio? ( ) não ( ) Caso sim, comente:

44- Tout tès ak aktivite evalyasyon yo te pote soti sèlman nan Pòtigè?	44- Todas as provas e atividades avaliativas eram realizadas somente em português?
45- Èske ou wè gen yon lekòl fleksib, nan sans pou gen inisyativ pwofesè yo pou edikasyonyap bay la ouadapte a bezwen ou, konsidere reyalite sosyal, ekonomik ak kiltirèl, ou tap viv nan peyi orijin ou? ( ) *non* ( ) *Si wi, èske ou ka bay yon egzanp?* _____	45- Você observava uma escola flexível, no sentido de contar com iniciativas por parte de professores para que a educação oferecida se adaptasse às suas necessidades, considerando a realidade do seu contexto social, econômico e cultural, vivenciada no seu país de origem? ( ) não ( ) Caso sim, você pode exemplificar _____
46- *Pwofesè Pòtigè a konnen lang manman ou?* ( ) *non* ( ) *Si wi, nan ki nivo konesans:* ( ) *ti kras* ( ) *rezonab* ( ) *bon domèn*	46- O(A) professor(a) de português conhecia seu idioma materno? ( ) não ( ) Caso sim, com que nível de conhecimento: ( ) pouco ( ) razoável ( ) bom domínio
47- *Pou kisa kou a pa rive nan lang natifnatal ou a ka anpeche aprantisaj ou?* ( ) *non* ( ) Si wi, nan sa ki entansite: ( ) trè ti [jiska 25%] ( ) konsiderab [jiska 50%] *( ) byen [jiska 75%] ( ) anpil enkonvenyans [prèske 100%]*	47- A não oferta de aulas sendo traduzidas no seu idioma materno estava prejudicando o seu aprendizado? ( ) não ( ) Caso sim, com que intensidade: ( ) muito pouco [até 25%] ( ) considerável [até 50%] ( ) bastante [até 75%] ( ) prejudica muito [quase 100%]
48- Èske ou antreprann, sou pwòp inisyativ ou, yon kou nan lang Pòtigè a nan yon pwojè oswa enstitisyon endepandan nan lekòl ou a?	48- Você realiza, por iniciativa própria, curso da língua portuguesa em um projeto ou instituição independente de sua escola?
49- Ki jan pèfòmans lekòl ou a nan ane eskolè sa a?	49- Como está/foi o seu desempenho escolar neste ano letivo?
50- Ki sa ou manke, èske ou panse ke li nesesè, oswa li ka amelyore konsa ke ta gen pi bon ansèyman ak aprantisaj kondisyon pou elèv migran etranje a?	50- O que você sente falta, julga ser necessário, ou que poderia ser melhorado para que houvesse melhores condições de ensino e de aprendizagem para o estudante migrante estrangeiro?

Yon fwa ankò, di ou mèsi pou kolaborasyon an! Mais uma vez, muito obrigado pela colaboração!

APÊNDICE

(Somente a partir das questões que diferem do roteiro do ensino médio)

7 Projeto de ensino de português

SOU DWA POU EDIKASYON - disponiblite, aksè, akseptab, ak adaptabilite Disponiblite	ACERCA DO DIREITO À EDUCAÇÃO - disponibilidade, acessibilidade, aceitabilidade, e adaptabilidade Disponibilidade
30 - Eske ou te chache etidye kòm yon elèv nan edikasyon debaz? ( ) non ( ) Si wi: Ou menm oswa paran ou oswa gadyen yo te rankontre *yo dwe rekonèt dokiman koupon pou ou* lekòl nan peyi ou ki gen orijin? *( ) non* ( ) wi _____ Ou menm oswa paran ou oswa gadyen yo te rankontre Pou yo ka akòde yon kote yo etidye? ( ) non ( ) wi _____	30 – Você buscou estudar como aluno na educação básica? ( ) não ( ) Caso sim: Você, ou seus pais ou responsáveis, encontraram dificuldade para que fosse reconhecido seu documento de comprovante escolar do seu país de origem? ( ) não ( ) sim _____ Você, ou seus pais ou responsáveis, encontraram dificuldade para que te fosse concedida uma vaga para estudar ? ( ) não ( ) sim _____
Aksè - Non-diskriminasyon	Acessibilidade - Não discriminação
31- Èske ou obsève, nan tèt ou oswa manm fanmi ou oswa gadyen, nenpòt kalite diskriminasyon, nan anviwònman lekòl la oswa andeyò li, konsènan: ( ) peyi orijin oswa orijin sosyal ( ) koulè nan po *( ) ras oswa etnisite ( ) lang manman* ( ) laj ( ) sèks ( ) oryantasyon seksyèl ( ) idantite seksyèl ( ) kondisyon ekonomik oswa nesans ( ) opinyon politik oswa nenpòt lòt nati ( ) estati imigran (imigran, refijye, azil, moun ki pagen, elatriye) ( ) kondisyon moun ki bezwen pwoteksyon ak asistans gouvènman ak imanitè ( ) yon lòt sitiyasyon Èske ou ka dekri sitiyasyon an (yo): _____	31- Você observa, para contigo ou para com seus familiares ou responsáveis, algum tipo de discriminação, no ambiente escolar ou fora dele, no tocante a: ( ) país de origem ou origem social ( ) cor da pele ( ) raça ou etnia ( ) idioma materno ( ) idade ( ) sexo ( ) orientação sexual ( ) identidade de gênero ( ) condição econômica ou de nascimento ( ) opinião política ou de qualquer outra natureza ( ) condição de migrante (imigrante, refugiado, asilado, apátrida, etc) ( ) condição de pessoa que necessita proteção e assistência governamental e humanitária ( ) outra situação Poderia descrever a(s) situação(ões):

32- Èske w gen nenpòt difikilte nan aksè nan lekòl oswa nan pèfòmans lekòl poutèt sa? Si wi, kòmantè:	32- Tal discriminação estaria afetando de forma a te prejudicar no seu ambiente de trabalho, no ambiente escolar, ou na sua vida social como um todo? Caso sim, comente:
Aksè fizik *33- Èske plas klas klas Pòtigè yo anseye nan pwojè sa a fèmen lakay ou, nan minisipalite a menm?Nan ki distans apwoksimatif?* ( ) *wi: distans apwoksimatif?* _____ ( ) *non: distans apwoksimatif?* _____	Acessibilidade física 33- O local das aulas de português ministradas nesse projeto fica próximo de sua casa, no mesmo município? A que distância aproximada? ( ) sim: distância aproximada? ___ ( ) não: distância aproximada? ___
34- Èske sa yo machandiz gratis ak sèvis ki ofri ou kòm yon elèv? transpò ( ) wi ( ) Si ou non, anviwon ki kantite lajan ou peye? ___ materyèl didactic ( ) wi ( ) Si ou non, anviwon ki kantite lajan ou peye? __ manje ( ) wi ( ) Si ou non, anviwon ki kantite lajan ou peye? __	Acessibilidade econômica 34- É fornecido a você, na condição de estudante, os seguintes bens e serviços gratuitos? transporte ( ) sim ( ) Caso não, qual o valor aproximado pago por você?_____ material didático ( ) sim ( ) Caso não, qual o valor aproximado pago por você?_____ alimentação ( ) sim ( ) Caso não, qual o valor aproximado pago por você?_____
35- Si ou te bezwen nenpòt swen nan rezo sante piblik la, èske ou te gen okenn obstak oswa difikilte pou sèvi w nan,yo sitou paske ou se yon migran etranje? *( ) Mwen pa poko sèvi* ( ) Mwen te dwe pran swen nan men mwen pa t gen okenn restriksyon sou sèvis la ( ) Mwen te sèvi, men mwen te gen restriksyon *kisa?*	35- Caso você tenha precisado de algum atendimento na rede pública de saúde, você teve algum impedimento ou dificuldade para ser atendido, principalmente por ser migrante estrangeiro? ( ) ainda não precisei ser atendido ( ) precisei ser atendido mas não tive nenhuma restrição no atendimento ( ) precisei ser atendido, mas tive restrições qual(is)? _____
Akseptab 36- Èske fòm lan ak kontni nan edikasyon, metòd ak pwosesis pedagojik yo enpòtan, pou wou, respekte kilti ou? ( ) wi: ( ) non	Aceitabilidade 36- Você sente falta de alguma conexão do conteúdo estudado em sala de aula com suas origens ou com a cultura do seu país de origem, para que o conteúdo viesse a fazer mais sentido para você? ( ) sim ( ) não
37- Èske fòm lan ak kontni nan edikasyon, metòd ak pwosesis pedagojik yo enpòtan, pou ou, respekte kilti ou? ( ) wi: _____ ( ) non: _____	37- A forma e o conteúdo da educação, incluindo os métodos e os processos pedagógicos, são relevantes, adequados culturalmente e de boa qualidade para você? ( ) sim: _____ ( ) não: _____
Adaptabilite - Prezèvasyon idantite - Divèsite ak pluralism nan ansèyman *38- Nan moun, kilti, kote, oswa lòt aspè, ki sa ki pi manke de peyi orijin ou?*	Adaptabilidade – Preservação da identidade – Diversidade e pluralismo de ensino 38- Das pessoas, da cultura, dos lugares, ou de outros aspectos, o que mais sente falta do seu país de origem?
39- Pandan ou nan sal klas diferan, èske gen entèpretasyon nan kontni na ki fèt nan lang natif natal	39- Durante as aulas, existe a interpretação do conteúdo para o seu idioma materno, por algum

ou? ( ) non ( ) Si wi, nan ki fason?	meio? ( ) não ( ) Caso sim, comente:
40- Pwofesè Pòtigè a konnen lang manman ou? ( ) non ( ) Si wi, nan ki nivo konesans: *( ) ti kras ( ) rezonab ( ) bon domèn*	40- O(A) professor(a) de português conhece seu idioma materno? ( ) não ( ) Caso sim, com que nível de conhecimento: ( ) pouco ( ) razoável ( ) bom domínio
41- Pou kisa kou a pa rive nan lang natifnatal ou a ka anpeche aprantisaj ou? ( ) non ( ) Si wi, nan sa ki entansite: ( ) trè ti [jiska 25%] ( ) konsiderab [jiska 50%] *( ) byen [jiska 75%] ( ) anpil enkonvenyans [prèske 100%]*	41- A não oferta de aulas sendo traduzidas no seu idioma materno está prejudicando o seu aprendizado? ( ) não ( ) Caso sim, com que intensidade: ( ) muito pouco [até 25%] ( ) considerável [até 50%] ( ) bastante [até 75%] ( ) prejudica muito [quase 100%]
42- Ki sa ou manke, ou panse ki nesesè, oswa yo ka amelyore konsa ke ta gen pi bon ansèyman ak aprantisaj kondisyon pou elèv migran etranje a?	42- O que você sente falta, julga ser necessário, ou que poderia ser aperfeiçoado para que houvesse melhores condições de ensino e de aprendizagem para o estudante migrante estrangeiro?

Yon fwa ankò, di ou mèsi pou kolaborasyon an! Mais uma vez, muito obrigado pela colaboração!

APÊNDICE

(Somente a partir das questões que diferem do roteiro do ensino médio)

8 Pais de alunos

SOU DWA POU EDIKASYON - disponiblite, aksè, akseptab, ak adaptabilite Disponiblite	ACERCA DO DIREITO À EDUCAÇÃO - disponibilidade, acessibilidade, aceitabilidade, e adaptabilidade Disponibilidade
30 - Eske ou te twouve li difisil pou ou gen prèv dokiman lekòl ou rekonèt nan peyi ou ki gen orijin? ( ) non ( ) wi _____	30 – Você encontrou dificuldade para que fosse reconhecido o documento de comprovante escolar do(a) seu(sua) filho(a), do seu país de origem? ( ) não ( ) sim _____
31- Èske ou te jwenn li difisil pou jwenn yon kote pou pitit ou a etidye? ( ) non ( ) wi _____	31- Você encontrou dificuldade para que fosse concedida uma vaga para seu(sua) filho(a) estudar ? ( ) não ( ) sim _____
Aksè - Non-diskriminasyon	Acessibilidade - Não discriminação
32- Ou obsève, avèk oumenm oswa pitit ou a, kèk kalite diskriminasyon, nan na viwònman lekòl la oswa andeyò li, konsènan: ( ) peyi orijin oswa orijin sosyal ( ) koulè nan po *( ) ras oswa etnisite ( ) lang manman* ( ) laj ( ) sèks ( ) oryantasyon seksyèl ( ) idantite seksyèl ( ) kondisyon ekonomik oswa nesans ( ) opinyon politik oswa nenpòt lòt nati ( ) estati imigran (imigran, refijye, azil, moun ki pagen, elatriye) ( ) kondisyon moun ki bezwen pwoteksyon ak asistans gouvènman ak imanitè ( ) yon lòt sitiyasyon Èske ou ka dekri sitiyasyon an (yo): _____	32- Você observa, para contigo ou para com seu(sua) filho(a), algum tipo de discriminação, no ambiente escolar ou fora dele, no tocante a: ( ) país de origem ou origem social ( ) cor da pele ( ) raça ou etnia ( ) idioma materno ( ) idade ( ) sexo ( ) orientação sexual ( ) identidade de gênero ( ) condição econômica ou de nascimento ( ) opinião política ou de qualquer outra natureza ( ) condição de migrante (imigrante, refugiado, asilado, apátrida, etc) ( ) condição de pessoa que necessita proteção e assistência governamental e humanitária ( ) outra situação Poderia descrever a(s) situação(ões):
33- Èske diskriminasyon sa a ki afekte nan yon fason ki mal pitit ou a nan anviwònman lekòl la, oswa nan lavi sosyal ou an antye? Si wi, kòmantè:	33- Tal discriminação estaria afetando de forma a prejudicar seu(sua) filho(a) no ambiente escolar, ou na sua vida social como um todo? Caso sim, comente:
Aksè fizik 34 *Èske lekòl kote ou toupre lakay ou, nan menm minisipalite a? Nan ki distans apwoksimatif?* ( ) *wi: distans apwoksimatif?* _____ ( ) *non: distans apwoksimatif?* _____	Acessibilidade física 34- A escola onde te foi concedida a vaga fica próxima de sua casa, no mesmo município? A que distância aproximada? ( ) sim: distância aproximada? ___ ( ) não: distância aproximada? ___

Acessibilidade econômica 35- Eske ou resevwa asistans finansye nan Eta brezilyen la, tankou Pwogram Bolsa Família a?	Acessibilidade econômica 35- Você recebe alguma ajuda financeira por parte do Estado brasileiro como, por exemplo, do programa Bolsa Família?
36- *Èske pitit ou, kòm yon elèv, resevwa byen ak sèvis sa yo gratis?* transpò ( ) wi ( ) Si ou non, anviwon ki kantite lajan ou peye? ___ materyèl didactic ( ) wi ( ) Si ou non, anviwon ki kantite lajan ou peye? __ inifòm ( ) wi ( ) Si ou non, anviwon ki kantite lajan ou peye? __ manje ( ) wi ( ) Si ou non, anviwon ki kantite lajan ou peye? __	36- É fornecido ao seu filho, na condição de estudante, os seguintes bens e serviços gratuitos? transporte ( ) sim ( ) Caso não, qual o valor aproximado pago por você?_____ material didático ( ) sim ( ) Caso não, qual o valor aproximado pago por você?_____ uniforme ( ) sim ( ) Caso não, qual o valor aproximado pago por você?_____ alimentação ( ) sim ( ) Caso não, qual o valor aproximado pago por você?_____
37 - *Si pitit ou a bezwen yon swen nan rezo sante piblik la, èske li te gen okenn obstak oswa difikilte pou li ale, sitou paske li se yon migran etranje?* *( ) pa gen ankò yo te serviced* ( ) bezwen yo dwe satisfè, men pa te gen okenn restriksyon sou swen ( ) te dwe satisfè, men te gen restriksyon *kisa?* _____	37- Caso seu(sua) filho(a) tenha precisado de algum atendimento na rede pública de saúde, ele(ela) teve algum impedimento ou dificuldade para ser atendido, principalmente por ser migrante estrangeiro? ( ) ainda não precisou ser atendido ( ) precisou ser atendido mas não teve nenhuma restrição no atendimento ( ) precisou ser atendido, mas teve restrições qual(is)? _____
Akseptab 38- *Èske w rate nenpòt ki koneksyon sou kontni an etidye pitit ou a nan salklas la avèk orijin ou oswa kilti lakay ou?* ( ) *wi:* ( ) non	Aceitabilidade 38- Você sente falta de alguma conexão do conteúdo estudado pelo seu(sua) filho(a) em sala de aula com suas origens ou com a cultura do seu país de origem? ( ) sim ( ) não
39- Nan edikasyon yo ofri nan lekòl pitit ou a, se fòm lan ak kontni nan *edikasyon, ki gen ladan metòd pedagojik ak pwosesis, ki enpòtan, kilti* apwopriye, ak bon jan kalite pou ou? ( ) *wi:* _____ ( ) *non:* _____	39- Na educação oferecida na escola de seu(sua) filho(a), a forma e o conteúdo da educação, incluindo os métodos e os processos pedagógicos, são relevantes, adequados culturalmente e de boa qualidade para você? ( ) sim: _____ ( ) não: _____
Adaptabilite - Prezèvasyon idantite - Divèsite ak pluralism nan ansèyman 40 - *Moun, kilti, kote, oswa lòt aspè, ki lòt bagay pitit ou a manke nan peyi li ki gen orijin?*	Adaptabilidade – Preservação da identidade – Diversidade e pluralismo de ensino 40- Das pessoas, da cultura, dos lugares, ou de outros aspectos, o que mais o seu(sua) filho(a) sente falta do seu país de origem?
41- *Nan lekòl pitit ou a, pandan leson yo nan matyè yo diferan, èske gen yon entèpretasyon nan kontni an pou lang manman ou, pa nenpòt vle di?* ( ) *non* ( ) *Si wi, nan ki fason?*	41- Na escola de seu(sua) filho(a), durante as aulas nas diferentes disciplinas, existe a interpretação do conteúdo para o seu idioma materno, por algum meio? ( ) não ( ) Caso sim, comente:
42 - Eske ou wè yon lekòl fleksib nan sans pou yo	42- Você observa uma escola flexível, no sentido de

gen inisyativ pa pwofesè yo pou edikasyon an ofri adapte a bezwen pitit ou a, konsidere reyalite a nan sosyal, ekonomik ak kiltirèl kontèks, te viv nan peyi yo ki gen orijin? ( ) *non* ( ) *Si wi, èske ou ka bay yon egzanp?* _____	contar com iniciativas por parte de professores para que a educação oferecida se adapte às suas necessidades do seu filho, considerando a realidade do seu contexto social, econômico e cultural, vivenciada no seu país de origem? ( ) não ( ) Caso sim, você pode exemplificar _____
43 - *Èske se pa dispozisyon pou leson yo te tradui nan lang manman an nan pitit ou ke yo te prejidis nan aprantisaj ou a?* ( ) *non* ( ) Si wi, nan sa ki entansite: ( ) trè ti [jiska 25%] ( ) konsiderab [jiska 50%] *( ) byen [jiska 75%] ( ) anpil enkonvenyans [prèske 100%]*	43- A não oferta de aulas sendo traduzidas no idioma materno do(a) seu(sua) filho(a) está prejudicando o seu aprendizado? ( ) não ( ) Caso sim, com que intensidade: ( ) muito pouco [até 25%] ( ) considerável [até 50%] ( ) bastante [até 75%] ( ) prejudica muito [quase 100%]
44- Èske klas lang Pòtigè yo ofri pou etranje, pou pitit ou a, nan yon lòt lè nan klas yo nan klas ou a? ( ) non ( ) wi	44- É ofertada na escola aula de português para estrangeiros, para seu(sua) filho(a), num horário diferente das aulas da sua turma? ( ) não ( ) sim
45- Èske lang pitit ou a anseye nan lekòl la pou pitit li a? ( ) non ( ) wi	45- É ofertada na escola aula do idioma materno, para seu(sua) filho(a)? ( ) não ( ) sim
46- Èske pitit ou a pran angajman nan pwòp inisyativ li, yon kou nan lang Pòtigè nan yon pwojè oswa enstitisyon endepandan nan lekòl li a?	46- Seu filho realiza, por iniciativa própria, curso da língua portuguesa em um projeto ou instituição independente de sua escola?
47- Ki sa ou manke, ou panse ki nesesè, oswa yo ka amelyore konsa ke ta gen pi bon ansèyman ak aprantisaj kondisyon pou elèv migran etranje a?	47- O que você sente falta, julga ser necessário, ou que poderia ser aperfeiçoado para que houvesse melhores condições de ensino e de aprendizagem para o estudante migrante estrangeiro?

Yon fwa ankò, di ou mèsi pou kolaborasyon an! Mais uma vez, muito obrigado pela colaboração!

APÊNDICE

(Somente a partir das questões que diferem do roteiro do ensino médio)

9 Roteiro entrevista Professor

Tomando como referência o Plano Estadual de Políticas Públicas pra promoção e defesa dos direitos dos refugiados, migrantes e apátridas do Paraná

Objetivo 15 do Pacto Mundial para Migração Segura

Proporcionar una educación inclusiva y equitativa de calidad a los niños y jóvenes migrantes, y facilitar el acceso a oportunidades de aprendizaje durante toda la vida, por ejemplo, aumentando la capacidad de los sistemas educativos y facilitando el acceso sin discriminación al desarrollo de la primera infância.

1- Foi dada alguma formação específica para os professores de turmas com haitianos/migrantes estrangeiros, no tocante a seminários, palestras ou cursos?

2- Foi dada alguma orientação indicando que fosse abordada essa temática da migração, refugiados, apátridas, etc.,,
- preferencialmente, nas disciplinas de Ensino Religioso, Filosofia, História, Geografia e Sociologia?
- e também de forma interdisciplinar e contextualizada?

3- Foi oferecido Curso de Capacitação em língua estrangeira aos professores de Português?

4- Você consegue identificar se existe falta de pré-requisito para o migrante acompanhar as aulas, ou seu nível de conhecimento prévio está dentro do esperado?

5- Você observa algum tipo de discriminação, no ambiente escolar ou fora dele, no tocante a:

a) condição de migrante (imigrante, refugiado, asilado, apátrida, etc)

b) por ser negro

c) idioma materno

d) condição de pessoa que necessita proteção e assistência governamental e humanitária

e) outra situação

poderia descrever a(s) situação(ões):

6- Estaria tendo algum prejuízo no acesso à escola ou no desempenho escolar em função disto? Caso sim, comente:

Aceitabilidade

7- Pensando no migrante, na sua prática docente existe alguma adaptação em termos de:

- conteúdo
- métodos
- idioma (barreira linguística), isto é, a interpretação do conteúdo para o seu idioma materno, por algum meio?

8- É pensada alguma conexão do conteúdo estudado em sala de aula com as origens ou com a cultura do país de origem, para que o conteúdo viesse a fazer mais sentido para o migrante educando?

9- Vc percebe algum(ns) fator(es), exclusivo(os) para os alunos migrantes, que possam estar afetando o seu aprendizado?

10- O que você sente falta, julga ser necessário, ou que poderia ser aperfeiçoado para que houvesse melhores condições de ensino e de aprendizagem para o estudante migrante estrangeiro?

APÊNDICE

(Somente a partir das questões que diferem do roteiro do ensino médio)

10 Roteiro entrevista Direção / Pedagoga

Tomando como referência o Plano Estadual de Políticas Públicas pra promoção e defesa dos direitos dos refugiados, migrantes e apátridas do Paraná

Objetivo 15 do Pacto Mundial para Migração Segura

Proporcionar una educación inclusiva y equitativa de calidad a los niños y jóvenes migrantes, y facilitar el acceso a oportunidades de aprendizaje durante toda la vida, por ejemplo, aumentando la capacidad de los sistemas educativos y facilitando el acceso sin discriminación al desarrollo de la primera infância.

1- Foi dada alguma formação específica para os professores de turmas com haitianos/migrantes estrangeiros, no tocante a seminários, palestras ou cursos?

2- Foi dada alguma orientação indicando que fosse abordada essa temática da migração, refugiados, apátridas, etc.,,
- preferencialmente, nas disciplinas de Ensino Religioso, Filosofia, História, Geografia e Sociologia?
- e também de forma interdisciplinar e contextualizada?

3- Foi oferecido Curso de Capacitação em língua estrangeira aos professores de Português?

4- Não existe nenhuma restrição à vaga para o estrangeiro, sendo possibilitada a matrícula na série compatível com a idade, em qualquer época do ano, quando o estudante não apresenta documentação escolar e condições imediatas para classificação?

Objetivo 16 do Pacto Mundial para a Migração (adaptado de)

5- Existem ações / iniciativas da escola no sentido de...

Promover o respeito mútuo das culturas, tradições e costumes, tanto dos imigrantes como dos nacionais, por meio de atividades de integração, incluindo formas de fomentar a aceitação da diversidade, reconhecer a oportunidade de se desenvolver por meio da alteridade, e de facilitar a coesão e inclusão social?

Declaração de Nova Yorque

Nos comprometemos a combatir la xenofobia, el racismo y la discriminación contra los refugiados y migrantes en nuestras sociedades. Tomaremos medidas para mejorar su integración e inclusión, según proceda, teniendo en cuenta en particular el acceso a la educación, la atención de la salud, la justicia y la enseñanza de idiomas.

6- Tomando como fato que a escola não oferte, ela orienta os alunos acerca dos dois cursos de português ofertados para estrangeiros, no município?

No tema JUSTIÇA, CIDADANIA E DIREITOS HUMANOS, do Plano Estadual, tem-se como meta:

Promover a sensibilização dos funcionários que atuam nas instituições públicas, visando combater o preconceito e aprimorar o atendimento desse público estrangeiro

7- Chegou até os funcionários cartilha multilíngue para melhor saber tratar os estrangeiros?

8- Foram desenvolvidas atividades de capacitação para funcionários que lidam com esse público estrangeiro?

(Por exemplo, acerca dos direitos dos migrantes, cursos de capacitação para servidores, realizados pela Escola de Educação em Direitos Humanos – ESEDH)

9- Você observa algum tipo de discriminação, no ambiente escolar ou fora dele, no tocante a:

a) condição de migrante (imigrante, refugiado, asilado, apátrida, etc)

b) por ser negro

c) idioma materno

d) condição de pessoa que necessita proteção e assistência governamental e humanitária

e) outra situação

poderia descrever a(s) situação(ões):

10- Estaria tendo algum prejuízo no acesso à escola ou no desempenho escolar em função disto? Caso sim, comente:

11- Vc percebe algum(ns) fator(es), exclusivo(os) para os alunos migrantes, que possam estar afetando o seu aprendizado?

12- O que você sente falta, julga ser necessário, ou que poderia ser aperfeiçoado para que houvesse melhores condições de ensino e de aprendizagem para o estudante migrante estrangeiro?

APÊNDICE

11 Roteiro de perguntas condensadas

Aluno, pai de aluno, aluno desistente, projeto
[continua]

DISPONIBILIDADE

1 Você buscou estudar como aluno na educação básica? [no roteiro para alunos dos projetos "português para imigrante"]

2 Qual curso e nível de instrução você parou de estudar? [no roteiro para alunos desistentes]

3 O que te motivou a querer deixar de ir para a escola? [no roteiro para alunos desistentes]

4 Você procurou uma vaga no turno da manhã ou da tarde? (Caso a motivação fosse conflito com horário de trabalho) [no roteiro para alunos desistentes]

5 Você, seus pais ou responsáveis, encontraram dificuldade para que fosse reconhecido o documento de comprovante escolar do seu país de origem:

- o seu documento?
- o do(a) seu(sua) filho(a)? [no roteiro para pais]

6 Como você foi classificado na série que iniciou os estudos, na escola regular aqui do Brasil?

- seu(sua) filho(a) [no roteiro para pais]

7 Você, seus pais ou responsáveis, encontraram dificuldade para que te fosse concedida uma vaga para estudar?

- ou uma vaga para seu(sua) filho(a) estudar? [no roteiro para pais]

ACESSIBILIDADE

Acessibilidade - Não discriminação

8 Você observa, para contigo [ou para com seu(sua) filho(a)] algum tipo de discriminação, no ambiente escolar ou fora dele, no tocante a:

- país de origem ou origem social; cor da pele; raça ou etnia; idioma materno; idade; sexo; orientação sexual; identidade de gênero; condição econômica ou de nascimento; opinião política ou de qualquer outra natureza; condição de migrante (imigrante, refugiado, asilado, apátrida, etc); condição de pessoa que necessita proteção e assistência governamental e humanitária (bolsa família, por ex.); outra situação.

9 Tal discriminação estaria afetando de forma a te prejudicar [ou seu(sua) filho(a)] no ambiente escolar, ou na sua vida social como um todo?

Acessibilidade física

10 A escola onde te foi concedida a vaga [ou para seu(sua) filho(a)] fica próxima de sua casa, no mesmo município? A que distância aproximada?

- O local das aulas de português [no roteiro para alunos dos projetos]

Acessibilidade econômica

11 Você recebe alguma ajuda financeira por parte do Estado brasileiro como, por exemplo, do programa Bolsa Família?

12 É(era) fornecido para você [ou para seu(sua) filho(a)] na condição de estudante, os seguintes bens e serviços gratuitos?

- transporte; material didático; uniforme; e alimentação.

13 Caso você [seu(sua) filho(a)] tenha precisado de algum atendimento na rede pública de saúde, ele(ela) teve algum impedimento ou dificuldade para ser atendido, principalmente por ser migrante estrangeiro?

ROTEIRO DE PERGUNTAS CONDENSADAS
Aluno, pai de aluno, aluno desistente, projeto
[continuação]

ACEITABILIDADE

14 Você sente [sentia, para aluno desistente] falta de alguma conexão do conteúdo estudado em sala de aula com suas origens ou com a cultura do seu país de origem, para que o conteúdo viesse a fazer mais sentido para você?
[ou para seu(sua) filho(a), no roteiro para pais]

15 A forma e o conteúdo da educação, incluindo os métodos e os processos pedagógicos, são [eram] relevantes, adequados culturalmente e de boa qualidade para você?
- Na educação oferecida na escola de seu(sua) filho(a) [no roteiro para pais]

ADAPTABILIDADE - Preservação da identidade – Diversidade e pluralismo de ensino

16 Durante as aulas nas diferentes disciplinas, existe [existia, para aluno desistente] a interpretação do conteúdo para o seu idioma materno, por algum meio?
- Na escola de seu(sua) filho(a) [no roteiro para os pais]

17 Todas as provas e atividades avaliativas eram realizadas somente em português?

18 Das pessoas, da cultura, dos lugares, ou de outros aspectos, o que mais sente falta do seu país de origem? [pergunta preparatória para a pergunta seguinte do roteiro]
- o que seu(sua) filho(a) sente falta[no roteiro para os pais]

19 Você observa uma escola flexível, no sentido de contar com iniciativas por parte de professores para que a educação oferecida se adapte às suas necessidades [ou do seu(sua) filho(a)], considerando a realidade do seu contexto social, econômico e cultural, vivenciada no seu país de origem?

20 O(A) professor(a) de português conhecia seu idioma materno?
- do seu(sua) filho(a) [no roteiro para os pais]

21 A não oferta de aulas sendo traduzidas no idioma materno está prejudicando o seu aprendizado? [prejudicava, no roteiro para alunos desistentes]
- do seu(sua) filho(a) [no roteiro para os pais]

22 É ofertada na escola aula de português para estrangeiros, num horário diferente das aulas da sua turma?
- do seu(sua) filho(a) [no roteiro p/ os pais]

23 É ofertada na escola aula do idioma materno, para seu(sua) filho(a)?

24 Você realiza, por iniciativa própria, curso da língua portuguesa em um projeto ou instituição independente de sua escola?
- seu(sua) filho(a) realiza [no roteiro para os pais]

25 Como está [foi] o seu desempenho escolar neste ano letivo?
- do seu filho [no roteiro para pais]

Sugestões solicitadas aos haitianos

26 O que você acha que está faltando no Brasil para que você possa se sentir melhor em sua vida pessoal, privada, bem como na sua vida estudantil, profissional ou social como um todo? [do seu(sua) filho(a), se pais]

27 O que você sente falta, julga ser necessário, ou que poderia ser aperfeiçoado para que houvesse melhores condições de ensino e de aprendizagem para o estudante migrante estrangeiro?

ROTEIRO DE PERGUNTAS CONDENSADAS
Aluno, pai de aluno, aluno desistente, projeto
[continuação]

DISPONIBILIDADE

28 Você buscou estudar como aluno na educação básica? [no roteiro para alunos dos projetos "português para imigrante"]

29 Qual curso e nível de instrução você parou de estudar? [no roteiro para alunos desistentes]

30 O que te motivou a querer deixar de ir para a escola? [no roteiro para alunos desistentes]

31 Você procurou uma vaga no turno da manhã ou da tarde? (Caso a motivação fosse conflito com horário de trabalho) [no roteiro para alunos desistentes]

32 Você, seus pais ou responsáveis, encontraram dificuldade para que fosse reconhecido o documento de comprovante escolar do seu país de origem:

- o seu documento?
- o do(a) seu(sua) filho(a)? [no roteiro para pais]

33 Como você foi classificado na série que iniciou os estudos, na escola regular aqui do Brasil?

- seu(sua) filho(a) [no roteiro para pais]

34 Você, seus pais ou responsáveis, encontraram dificuldade para que te fosse concedida uma vaga para estudar?

- ou uma vaga para seu(sua) filho(a) estudar? [no roteiro para pais]

ACESSIBILIDADE

Acessibilidade - Não discriminação

35 Você observa, para contigo [ou para com seu(sua) filho(a)] algum tipo de discriminação, no ambiente escolar ou fora dele, no tocante a:

- país de origem ou origem social; cor da pele; raça ou etnia; idioma materno; idade; sexo; orientação sexual; identidade de gênero; condição econômica ou de nascimento; opinião política ou de qualquer outra natureza; condição de migrante (imigrante, refugiado, asilado, apátrida, etc); condição de pessoa que necessita proteção e assistência governamental e humanitária (bolsa família, por ex.); outra situação.

36 Tal discriminação estaria afetando de forma a te prejudicar [ou seu(sua) filho(a)] no ambiente escolar, ou na sua vida social como um todo?

Acessibilidade física

37 A escola onde te foi concedida a vaga [ou para seu(sua) filho(a)] fica próxima de sua casa, no mesmo município? A que distância aproximada?

- O local das aulas de português [no roteiro para alunos dos projetos]

Acessibilidade econômica

38 Você recebe alguma ajuda financeira por parte do Estado brasileiro como, por exemplo, do programa Bolsa Família?

39 É(era) fornecido para você [ou para seu(sua) filho(a)] na condição de estudante, os seguintes bens e serviços gratuitos?

- transporte; material didático; uniforme; e alimentação.

40 Caso você [seu(sua) filho(a)] tenha precisado de algum atendimento na rede pública de saúde, ele(ela) teve algum impedimento ou dificuldade para ser atendido, principalmente por ser migrante estrangeiro?

QUADRO 8 - ROTEIRO DE PERGUNTAS CONDENSADAS
Aluno, pai de aluno, aluno desistente, projeto
[continuação]

ACEITABILIDADE 41 Você sente [sentia, para aluno desistente] falta de alguma conexão do conteúdo estudado em sala de aula com suas origens ou com a cultura do seu país de origem, para que o conteúdo viesse a fazer mais sentido para você? [ou para seu(sua) filho(a), no roteiro para pais] 42 A forma e o conteúdo da educação, incluindo os métodos e os processos pedagógicos, são [eram] relevantes, adequados culturalmente e de boa qualidade para você? - Na educação oferecida na escola de seu(sua) filho(a) [no roteiro para pais] ADAPTABILIDADE - Preservação da identidade – Diversidade e pluralismo de ensino 43 Durante as aulas nas diferentes disciplinas, existe [existia, para aluno desistente] a interpretação do conteúdo para o seu idioma materno, por algum meio? - Na escola de seu(sua) filho(a) [no roteiro para os pais] 44 Todas as provas e atividades avaliativas eram realizadas somente em português? 45 Das pessoas, da cultura, dos lugares, ou de outros aspectos, o que mais sente falta do seu país de origem? [pergunta preparatória para a pergunta seguinte do roteiro] - o que seu(sua) filho(a) sente falta[no roteiro para os pais] 46 Você observa uma escola flexível, no sentido de contar com iniciativas por parte de professores para que a educação oferecida se adapte às suas necessidades [ou do seu(sua) filho(a)], considerando a realidade do seu contexto social, econômico e cultural, vivenciada no seu país de origem?	47 O(A) professor(a) de português conhecia seu idioma materno? - do seu(sua) filho(a) [no roteiro para os pais] 48 A não oferta de aulas sendo traduzidas no idioma materno está prejudicando o seu aprendizado? [prejudicava, no roteiro para alunos desistentes] - do seu(sua) filho(a) [no roteiro para os pais] 49 É ofertada na escola aula de português para estrangeiros, num horário diferente das aulas da sua turma? - do seu(sua) filho(a) [no roteiro p/ os pais] 50 É ofertada na escola aula do idioma materno, para seu(sua) filho(a)? 51 Você realiza, por iniciativa própria, curso da língua portuguesa em um projeto ou instituição independente de sua escola? - seu(sua) filho(a) realiza [no roteiro para os pais] 52 Como está [foi] o seu desempenho escolar neste ano letivo? - do seu filho [no roteiro para pais] Sugestões solicitadas aos haitianos 53 O que você acha que está faltando no Brasil para que você possa se sentir melhor em sua vida pessoal, privada, bem como na sua vida estudantil, profissional ou social como um todo? [do seu(sua) filho(a), se pais] 54 O que você sente falta, julga ser necessário, ou que poderia ser aperfeiçoado para que houvesse melhores condições de ensino e de aprendizagem para o estudante migrante estrangeiro?

Fonte: O autor (2020)

ANEXO

1 Resultado final

GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO - SEED

DATA: 04/01/2019
SISTEMA ESCOLA

Curso: ENSINO MEDIO Seriação: 1ª Série Turno: Manhã

2018
Turma: A

EDITAL DE RESULTADO FINAL

			Disciplinas												
Nro.	Nome	Resultado	ARTE	BIOLOGIA	EDUCACAO F	FILOSOFIA	FISICA	GEOGRAFIA	HISTORIA	LINGUA POR	MATEMATICA	QUIMICA	SOCIOLOGIA	L.E.M.-ESP	L.E.M.-ING
1		REPROV	6.0	4.4	7.7	6.0	5.8	5.1	5.0	5.0	5.2	5.4	5.7	-----	6.4
2		APROV	6.4	6.0	9.1	6.5	7.9	6.7	7.3	7.3	7.1	7.2	7.6	-----	8.1
3		APROV	8.8	6.8	8.3	8.8	9.7	7.4	8.7	8.8	8.4	8.7	7.7	-----	7.2
4		APROV	6.7	6.0	9.0	6.7	8.1	6.4	7.5	7.2	7.1	8.0	6.9	-----	6.9
5		REPROV	6.0	4.8	7.1	6.2	6.0	6.2	5.6	6.4	5.1	6.0	6.4	-----	6.5
6		APROV	8.2	7.7	9.1	8.5	8.6	7.2	7.9	8.0	8.5	8.0	8.7	-----	8.2
7		APROV	7.8	6.2	8.7	6.0	6.0	6.1	6.6	7.6	6.0	6.8	7.1	-----	6.8
8		TRANSF	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----
9		TRANSF	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----
10		APROV	8.3	6.1	8.9	7.8	8.0	6.5	7.2	7.3	8.9	8.6	7.8	-----	8.1
11		APROV	6.0	6.0	8.5	6.4	6.6	6.1	6.9	6.2	6.6	6.0	6.3	-----	6.3
12		APROV	7.1	6.0	7.7	6.6	6.9	6.6	7.0	6.9	6.0	6.8	6.1	-----	7.5
13		APROV	8.8	6.0	8.9	7.3	8.2	6.9	7.7	7.2	7.6	8.8	6.9	-----	9.2
14		DESIST	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----
15		APROV	7.8	6.1	7.3	6.8	7.5	6.2	6.8	6.4	7.0	7.3	6.7	-----	7.5
16		REP/FR	0.2	0.1	0.2	1.3	0.0	0.3	0.4	0.0	0.1	0.4	0.4	-----	0.3
17		APROV	7.1	6.0	8.2	6.6	7.2	6.0	6.9	6.3	6.0	7.1	7.5	-----	8.0
18		DESIST	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----
19		APROV	7.7	6.8	9.1	7.5	7.6	6.9	7.5	7.6	7.8	7.7	7.5	-----	7.9

ANEXO

2 Boletim escolar

Estado do Paraná
Secretaria do Estado da Educação - SEED

BOLETIM ESCOLAR

Sistema Escola

Nome:

RG:

Nº Chamada:

Ensino: Ensino Médio
Curso: ENSINO MEDIO

Ano Letivo: 2017
1ª Série

Data Início do Período: 15/02/2017
Noite

Data Final do Período: 20/12/2017
Turma: D

Disciplina	1º Trimestre		2º Trimestre		3º Trimestre				Total	Média	Resultado
	Nota	Faltas	Nota	Faltas	Nota	Faltas			Faltas	Final	Final
ARTE	0.0	0	0.8	8	0.0	32			40	0.2	
BIOLOGIA	0.0	0	6.0	6	6.0	16			22	4.0	
EDUCACAO FISICA	0.0	0	0.0	3	0.0	32			35	0.0	
FILOSOFIA	0.0	0	4.2	6	0.0	25			31	1.4	
FISICA	0.0	0	6.0	6	0.0	24			30	2.0	
GEOGRAFIA	0.0	0	1.0	10	0.0	28			38	0.3	
HISTORIA	0.0	0	0.0	8	0.0	31			39	0.0	
LINGUA PORTUGUESA	0.0	0	0.0	13	0.4	39			52	0.1	
MATEMATICA	0.0	0	4.0	10	0.0	30			40	1.3	
QUIMICA	0.0	0	6.0	9	0.4	22			31	2.1	
SOCIOLOGIA	0.0	0	6.0	5	0.0	25			30	2.0	
L.E.M.-ESPANHOL	NO		NO		NO						
L.E.M.-INGLES	0.0	0		0	0.0	26			26	0.0	

Resultado Final: Reprovado por Frequência

Secretário(a):

Diretor(a):

ANEXO

3 Censo de 2010

Obs. Exemplo de uma página do formulário do IBGE que foi usado como referência para montarmos a primeira parte do nosso roteiro. Ou seja, até a questão nº 30, que trata da identificação do respondente.

O documento inteiro do IBGE possui 10 páginas.

Fonte: file:///C:/Users/K-43/Documents/a2-%20Tese/Nucleo%203%20-%20Dados%20e%20Sites%20Referencias/IBGE%20-%20Dados/questionario_amostra_cd2010.pdf

6 CARACTERÍSTICAS DO MORADOR

6.00 - NOME DA PESSOA

Siga 6.01

6.01 - SEXO
1 - MASCULINO Siga 6.02 | 2 - FEMININO

6.02 - QUAL É O MÊS E O ANO DO SEU NASCIMENTO?
6.021 - MÊS | 6.022 - ANO
(Se mês ou ano em branco, siga 6.03)
(Se mês e ano preenchidos, passe ao 6.04)

6.03 - QUAL ERA A SUA IDADE EM 31 DE JULHO DE 2010?
6.031 - UM ANO OU MAIS | 6.032 - MENOS DE UM ANO MESES
Siga 6.04

6.04 - TEM MÃE VIVA?
(considere apenas mãe biológica)
1 - SIM E MORA NESTE DOMICÍLIO (Siga 6.05) | 2 - SIM E MORA EM OUTRO DOMICÍLIO (Passe ao 6.06)
3 - NÃO (Passe ao 6.06) | 4 - NÃO SABE (Passe ao 6.06)

6.05 - NOME DA MÃE DO MORADOR

Siga 6.06

6.06 - A SUA COR OU RAÇA É:
1 - BRANCA | 2 - PRETA | 3 - AMARELA | 4 - PARDA | 5 - INDÍGENA (Passe ao 6.08)
(Se terra indígena no tipo de setor e códigos 1 a 4 neste quesito, siga 6.07)
(Se Tipo de setor diferente de terra indígena e códigos 1 a 4 neste quesito, passe ao 6.12)

6.07 - VOCÊ SE CONSIDERA INDÍGENA?
1 - SIM (Siga 6.08) | 2 - NÃO (Passe ao 6.12)

6.08 - QUAL É A SUA ETNIA OU O POVO A QUE PERTENCE?

Siga 6.09

6.09 - FALA LÍNGUA INDÍGENA NO DOMICÍLIO? (Considere também o uso da língua de sinais)
1 - SIM (Siga 6.10) | 2 - NÃO (Passe ao 6.11)

6.10 - QUAL(IS)?
(ESPECIFIQUE A(S) LÍNGUA(S) INDÍGENA(S) - ATÉ DOIS REGISTROS)
6101
6103
Siga 6.11

6.11 - FALA PORTUGUÊS NO DOMICÍLIO? (Considere também o uso da língua de sinais)
1 - SIM | 2 - NÃO
Siga 6.12

6.12 - QUAL É A SUA RELIGIÃO OU CULTO?

(Se tem até 10 anos de idade, siga 6.13. Caso contrário, passe ao 6.14)

PARA PESSOAS COM ATÉ 10 ANOS DE IDADE

6.13 - TEM REGISTRO DE NASCIMENTO:
1 - DO CARTÓRIO | 2 - DECLARAÇÃO DE NASCIDO VIVO (DNV) DO HOSPITAL OU DA MATERNIDADE | 3 - REGISTRO ADMINISTRATIVO DE NASCIMENTO INDÍGENA(RANI) (Somente para aquele que se declarar ou se considerar indígena) | 4 - NÃO TEM | 5 - NÃO SABE
Siga 6.14

DEFICIÊNCIA - PARA TODAS AS PESSOAS

6.14 - TEM DIFICULDADE PERMANENTE DE ENXERGAR?
(SE UTILIZA ÓCULOS OU LENTES DE CONTATO, FAÇA SUA AVALIAÇÃO QUANDO OS ESTIVER UTILIZANDO)
1 - SIM, NÃO CONSEGUE DE MODO ALGUM | 2 - SIM, GRANDE DIFICULDADE | 3 - SIM, ALGUMA DIFICULDADE | 4 - NÃO, NENHUMA DIFICULDADE
Siga 6.15

6.15 - TEM DIFICULDADE PERMANENTE DE OUVIR?
(SE UTILIZA APARELHO AUDITIVO, FAÇA SUA AVALIAÇÃO QUANDO O ESTIVER UTILIZANDO)
1 - SIM, NÃO CONSEGUE DE MODO ALGUM | 2 - SIM, GRANDE DIFICULDADE | 3 - SIM, ALGUMA DIFICULDADE | 4 - NÃO, NENHUMA DIFICULDADE
Siga 6.16

6.16 - TEM DIFICULDADE PERMANENTE DE CAMINHAR OU SUBIR DEGRAUS?
(SE UTILIZA PRÓTESE, BENGALA OU APARELHO AUXILIAR, FAÇA SUA AVALIAÇÃO QUANDO O ESTIVER UTILIZANDO)
1 - SIM, NÃO CONSEGUE DE MODO ALGUM | 2 - SIM, GRANDE DIFICULDADE | 3 - SIM, ALGUMA DIFICULDADE | 4 - NÃO, NENHUMA DIFICULDADE
Siga 6.17

6.17 - TEM ALGUMA DEFICIÊNCIA MENTAL/INTELECTUAL PERMANENTE QUE LIMITE AS SUAS ATIVIDADES HABITUAIS, COMO TRABALHAR, IR À ESCOLA, BRINCAR, ETC.?
1 - SIM, | 2 - NÃO
Siga 6.18